

Habilidades Emocionales y Síndrome de Burnout en Docentes de Educación Básica Primaria y Secundaria del Caribe Colombiano.

Carlos Manuel Polo Vives

Olga María Rambal Zarza

Sergio Iván Rojas Díaz

Tutor: Mauricio Andrés Herrón Gloria

Universidad del Norte

Instituto de Estudios en Educación

Maestría en Educación

Abril 2019

Dedicatoria

Una vez leí: “si quieres ser inmortal, escribe um libro”, y quisiera que Ana Margarita y Carlos Arturo compartieran esta inmortalidad, la que mis compañeros y yo alcanzamos al escribir estas páginas, tallando sus nombres en este agradecimiento.

Carlos Manuel Polo Vives

En primera instancia, al Todopoderoso que me permite disfrutar de esta experiencia. A mis padres Alonso Rambal e Idelsa Zarza y a mi hermano Víctor Rambal, que fueron mi apoyo para este logro.

Olga María Rambal Zarza

A todos aquellos que se alegran con nuestros éxitos y que, como compañeros de camino, han influido en mi deseo por construir humanidad desde la ciencia: Dios, la Comunidad Franciscana, mi mamá Trinidad, mis hermanos y sobrinos, así como a nuestro director, Mauricio Herrón, y a todos aquellos colegas, con quienes construimos mejores condiciones para la labor educativa y social de nuestras regiones.

Sergio Iván Rojas Díaz

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades emocionales y el nivel de síndrome de burnout de una muestra de 257 docentes de básica primaria y secundaria de las ciudades de Barranquilla, Cartagena y Montería, en Colombia. Para ello se aplicó el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE), para habilidades emocionales, y el Cuestionario de Burnout para el Profesorado Revisado (CBP-R), para el síndrome de burnout. Los resultados arrojaron que hubo una correlación moderada negativa entre la puntuación general del ICE y la escala de Burnout del CBP-R. Del mismo modo, la mayoría de las correlaciones halladas entre las escalas que componen las variables de estudio fueron moderadas. Por otra parte, el nivel obtenido por la puntuación promedio de los docentes en todas las categorías de habilidades emocionales fue desarrollo promedio y en las escalas del CBP-R obtuvieron puntuaciones en las categorías moderado y bajo.

Palabras claves: habilidades emocionales, síndrome de burnout, docentes de básica primaria y secundaria, docentes colombianos.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between emotional abilities and the level of burnout syndrome in a sample of 257 primary and secondary school teachers from the cities of Barranquilla, Cartagena and Monteria in Colombia. To this end, the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQI) for emotional skills and the Burnout Questionnaire for the Professorate Revised (BQP-R) for burnout syndrome were applied. The results showed that there was a moderate negative correlation between the general score of the EQI and the Burnout scale of the BQP-R. In the same way, most of the correlations found among the scales that make up the study variables were moderate. On the other hand, the level obtained by the average score of the teachers in all the emotional skills categories was average development and in the scales of the BQP-R obtained scores in the moderate and low categories.

Keywords: Emotional skills, burn-out syndrome, primary and secondary school teachers, colombian teachers.

Tabla de contenidos

1. Introducción	10
1.1. Planteamiento del problema	10
1.2. Justificación	13
2. Marco teórico	18
2.1. Antecedentes	18
2.1.1. Inteligencia	18
2.1.2. Emoción	25
2.1.3. Síndrome de Burnout	35
2.2. Marco conceptual	39
2.2.1. Modelo de habilidades emocionales de Bar-on	40
2.2.2. Modelo de Síndrome de Burnout de Maslach	50
3. Objetivos.	55
3.1. Objetivo general.	55
3.2. Objetivos específicos.	55
4. Hipótesis	56
5. Metodología.	57
5.1. Enfoque de investigación	57
5.2. Diseño	58
5.3. Definición de Variables	59
5.4. Población y muestra	60
5.5. Técnicas e instrumentos	62

5.5.1. Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)	62
5.5.2. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)	64
5.6. Procedimientos	66
6. Resultados	70
6.1. Socio-demográficos	70
6.2. Habilidades Emocionales de los Docentes	70
6.3. Niveles de Burnout de los Docentes	84
6.4. Correlaciones entre Habilidades Emocionales y Niveles de Burnout	90
6.5. Comparación de Medias	92
6.5.1. Comparación por ciudad	93
6.5.2. Comparación por tiempo de experiencia laboral	95
6.5.3. Comparación por nivel escolar	97
6.5.4. Comparación por sexo	99
7. Discusión de Resultados	102
8. Conclusiones	111
9. Referencias Bibliográficas	115
10. ANEXOS	128

Lista de Tablas

TABLA 1. Modelos de inteligencia

TABLA 2. Modelo de habilidades emocionales de Bar-On

TABLA 3. Muestra por ciudad y nivel de enseñanza

TABLA 4. Componentes del Inventario de Cociente Emocional Bar-On (ICE)

TABLA 5. Componentes de cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

TABLA 6. Variables sociodemográficas por ciudad

TABLA 7. Habilidades emocionales de los docentes

TABLA 8. INTRAPERSONAL

TABLA 9. Comprensión de sí mismo

TABLA 10. Asertividad

TABLA 11. Autoconcepto

TABLA 12. Autorrealización

TABLA 13. Independencia

TABLA 14. INTERPERSONAL

TABLA 15. Empatía

TABLA 16. Relaciones interpersonales

TABLA 17. Responsabilidad social

TABLA 18. ADAPTABILIDAD

TABLA 19. Solución de problemas

TABLA 20. Prueba de la realidad

TABLA 21. Flexibilidad

TABLA 22. MANEJO DE ESTRÉS

TABLA 23. Tolerancia al estrés

TABLA 24. Control de impulsos

TABLA 25. ESTADO DE ÁNIMO

TABLA 26. Felicidad

TABLA 27. Optimismo

TABLA 28. Estadísticos Descriptivos CBP-R

TABLA 29. Estrés de rol

TABLA 30. Agotamiento emocional

TABLA 31. Despersonalización

TABLA 32. Falta de realización

TABLA 33. BURNOUT

TABLA 34. Supervisión

TABLA 35. Condiciones organizacionales

TABLA 36. Preocupaciones profesionales

TABLA 37. Falta de reconocimiento

TABLA 38. Correlaciones CBP-R con Bar-On ICE

Lista de figuras

FIGURA 1. Comparación de ciudades y preocupaciones profesionales

FIGURA 2. Comparación de ciudades y falta de reconocimiento profesional

FIGURA 3. Comparación entre años de experiencia y condiciones organizacionales

FIGURA 4. Comparación entre años de experiencia y autorrealización

FIGURA 5. Comparación entre niveles escolares y condiciones organizacionales

FIGURA 6. Comparación entre sexos y condiciones organizacionales

FIGURA 7. Comparación entre sexos y empatía

FIGURA 8. Comparación entre sexos y responsabilidad social

1. Introducción

1.1. Planteamiento del problema

En relación al trayecto formativo que tienen que recorrer los docentes en su preparación profesional, se ha hecho particular hincapié en los métodos, las técnicas, los planes curriculares, los programas y las leyes que deben estos aprender para realizar de forma efectiva su ejercicio cotidiano en la educación (Hernandez, 2017), lo cual nos ha permitido que otros elementos importantes sean tenidos en cuenta como parte de su formación. Uno de estos elementos hace referencia a las habilidades emocionales (Dolev y Leshem, 2016; Gutierrez, Ibañez y Aguilar, 2013; Pegalajar y López, 2015). Se habla entonces de un vacío formativo en lo que respecta al desarrollo de habilidades emocionales en docentes, a lo cual se suman dificultades emocionales con las que muchos de estos traen consigo antes de ingresar a programas de formación. Por ello pueden presentar debilidades y eventualmente tendrán que lidiar en su quehacer cotidiano con sus implicaciones.

Dicho vacío expuesto trae efectos negativos no solo en la vida personal y profesional de los docentes, sino también al interior de su proceso de formación. Por ejemplo, Casassus (2006) y Vermunt y Verloop (2000), afirman que las actitudes, las creencias, las emociones y otros aspectos constitutivos de la psicología de los docentes, interactúan constantemente con otros actores involucrados en su proceso de formación, particularmente en términos de la relación docente-estudiante. Así, un docente de básica primaria o secundaria carente de formación emocional presentaría dificultades para establecer una comunicación armónica, diálogos, comprensiones y negociación de las soluciones y la motivación en la realización de trabajos y tareas en los estudiantes (Páez y Zamora, 2015). Al percibir un estado emocional negativo por sus profesores (como el enfado), los estudiantes piensan que esto incide negativamente en el

clima del aula (Manota y Melendro, 2016) y produce miedo, sentimiento de rechazo y resentimiento en ellos (Funes, 2017).

Se evidencia entonces que la dimensión emocional del docente genera unas disposiciones, tanto en él como en su alumnado, para el entendimiento, la adecuada convivencia y obtención de logros mutuos. De acuerdo con Chiara (2014), “una buena relación pedagógica en el aula no se da por sí: se necesita la disposición de ambos sujetos en la relación.”(p.15). Esto significa que la disposición es un elemento importante que favorece o dificulta el funcionamiento de los procesos educativos entre docentes y estudiantes. En relación a esta “disposición” requerida, la frustración por no conseguir los logros propuestos para la clase y un mal clima en el aula, suelen ser elementos asociados a niveles de estrés laboral que pueden llegar a ser lo suficientemente perjudiciales para afectar el ritmo de su trabajo, la eficiencia con la que desarrolla las actividades y el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje; incluso, puede llegar a afectar su salud mental y física. Es decir: surge un docente indispuesto. Por tanto, un docente con altos niveles de estrés laboral es un docente indispuesto para sus tareas.

Entre las consecuencias de dicha indisposición para realizar su trabajo se resalta que los docentes con síndrome de desgaste laboral, o *burnout*, tienen menos compromiso con la creación de su plan de trabajo, realizar buenas correcciones y dar retroalimentaciones, así como baja tolerancia a la frustración (Colangelo, 2004). Así mismo, Maslach, Jackson y Leiter (1997) exponen que, como individuo, el docente con síndrome de *burnout* puede desarrollar otras problemáticas tales como: Insomnio, agotamiento físico, incremento del uso de alcohol y drogas y problemas maritales y familiares, los cuales pueden volver al docente un ser humano aún más indispuesto en su trabajo.

Casallas, Ladino y Rodríguez (2017) realizaron una revisión bibliográfica de investigaciones en latinoamérica hechas sobre la presencia del síndrome de burnout en la población docente entre el año 2010 y 2017. Los resultados de su investigación indicaron que en un 96% de los estudios revisados hay indicadores que dan cuenta de la presencia del síndrome de *burnout* en docentes. En Colombia existen investigaciones que confirman la presencia de *burnout* en la población docente desde el nivel escolar hasta el universitario (e.g., García y Rodríguez, 2013; Hermida y Murcia, 2012; Rojas, Grisales y Zapata, 2008). En la región Caribe colombiana, Marengo y Ávila (2016) hallaron que, de los docentes participantes de cuatro instituciones oficiales de la ciudad de Barranquilla, el 22% manifestó problemáticas que sugieren presencia del síndrome de *burnout* y establecieron implicaciones en su salud mental tales como disfunción social, problemas somáticos, ansiedad e insomnio. La investigación realizada por Martínez et al. (2016) en una institución educativa oficial de Sincelejo, demostró que existe una relación entre niveles altos de estrés laboral del docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Los autores concluyeron que hay una incidencia negativa del malestar del docente sobre sus estudiantes.

Otras variables a tener en cuenta dentro de la problemática del síndrome *burnout* en los docentes colombianos pueden ser el cargo o rol que desempeñan, la asignatura o asignaturas que dirigen y la cantidad de estudiantes que dependen de ella o ellas. Si, por ejemplo, existen 3 docentes que enseñan inglés para una población de media y secundaria de 210 estudiantes (35 por curso desde grado seis hasta grado once), significa que a cada docente le corresponden 70 estudiantes. Si uno de los docentes padece de síndrome de *burnout* o niveles de estrés lo suficientemente altos para ser perjudiciales, un tercio de esa población estudiantil se vería afectada en el desarrollo de las clases y, por consiguiente, en los aprendizajes de la misma. Si un

docente de primaria, que debe desarrollar y dirigir diversas asignaturas, tiene a cargo entre 20 y 35 estudiantes, significa que todo un grado se podría ver afectado por la condición de *burnout* de este.

Las consecuencias del *burnout* son muy serias para los trabajadores, los clientes y las instituciones donde laboran (Maslach, Jackson y Leiter, 1997). Algunos autores han investigado el concepto de estrés y su afrontamiento y afirman que la mediación que hace la persona del evento estresor, es el primer paso en la dinámica de la generación del estrés. Después de ello apela a los recursos sociales y culturales con los que cuente para hacer frente (como un aspecto de segundo plano) (Marrau, 2004; Zavala, 2008). Esta primera mediación realizada por el sujeto, más allá de factores externos de segundo plano como el familiar o el laboral, tiene su propia influencia en la adquisición del estrés. En este sentido, la persona debe contar con un grado de mediación emocional adecuado para prevenir que sufra niveles nocivos de estrés. En otras palabras, un docente que no tenga una adecuada mediación emocional de ciertas situaciones estresantes, es un docente predispuesto a ser víctima del síndrome de *burnout*. Esto podría desencadenar consecuencias negativas, en él mismo y a su alrededor, que afectarían su labor profesional.

De acuerdo con los argumentos presentados anteriormente, surge la pregunta: ¿existe una relación entre las habilidades emocionales y el síndrome de *burnout* de los docentes de educación básica primaria y secundaria del Caribe Colombiano?

1.2. Justificación

Plantear la pregunta por cuál es la relación que existe entre las habilidades emocionales y el síndrome de burnout en docentes implica, en primer lugar, proponer el cuestionamiento acerca de cómo aportar estrategias de afrontamiento a los docentes, mediante la información que arroje

los resultados de esta investigación. Al respecto, es importante recordar que, en muchos momentos de la historia de la pedagogía, la figura del docente, en el campo educativo, ha tomado diversos papeles en la escuela, por ejemplo, desde la pedagogía tradicional Zubiría (2006) caracteriza al maestro como el trasmisor de los conocimientos y de los cánones culturalmente contruidos, que espera que dichas informaciones y cánones estén al alcance de las nuevas generaciones. En este modelo, los estudiantes se vuelven seres pasivos y con bajo nivel de competencia y habilidad, y el docente se muestra como un ser autoritario y dominante de los saberes específicos. Así mismo, el maestro en su quehacer pedagógico se vuelve mecánico y repetitivo, dejando de lado el contexto donde se encuentra, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Por otro lado, con la escuela activa y los modelos autoestructurantes, que postulan la vivencia y la experiencia para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento es determinado a partir de la práctica y el maestro es concebido, según Zubiría (2006), como guía, acompañante o facilitador de los saberes; es decir, asume a los niños en su capacidad de experimentar por medio de sus sentidos, vincula la naturaleza y su cotidianidad como elementos para el desarrollo de la enseñanza. En este enfoque, el maestro se encuentra en la posición de mediar los saberes a partir de distintas variables como los conocimientos previos de los estudiantes, conocimiento del contexto y el aprendizaje por descubrimiento. El maestro se muestra como intermediario de los saberes, sin descuidar los aportes de su cultura, los valores éticos y morales que todos poseen. Esta manera de ser docente no sólo se muestra en sus capacidades intelectuales en la escuela, sino a lo largo de sus vivencias diarias. En este sentido, el docente es visto desde otra perspectiva, como lo plantea Galvis (2007), los elementos actitudinales, cognitivos y destrezas que posee el educador para resolver inquietudes y/o problemas en un contexto específico con sus educandos. Estas dos maneras de ser docente,

implica un reto para la persona que se encuentra al frente de tan gran responsabilidad. La cual, mediada por factores organizacionales y del sistema educativo, genera en gran medida niveles de estrés y de desánimo en los docentes, cuando se enfrentan con situaciones para las cuales no han desarrollado habilidades o estrategias de afrontamiento. Por lo cual, ante la variedad de posibilidades que, para el maestro constituye el reto de la enseñanza, se considera importante, para esta investigación, la formación y el desarrollo de las habilidades emocionales, en los docentes.

El desarrollo de las habilidades emocionales en docentes contribuye al fortalecimiento del ejercicio profesional. De acuerdo con García (2017), la labor del docente se ve afectada por realidades personales y del entorno (frustraciones, control de situaciones inesperadas en el aula, problemáticas familiares y psicosociales de los estudiantes, falta de acompañamiento y estabilidad laboral en las organizaciones, bajo reconocimiento de los logros alcanzados y las diversas problemáticas del acontecer político y social de sus entornos), que pueden llevar a éste a experimentar baja realización profesional y personal, despersonalización en su rol como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, cansancio emocional y agotamiento. Las habilidades emocionales, entonces, se constituyen en herramientas para que el docente haga frente a aquellas situaciones que puedan afectar negativamente su quehacer.

Investigaciones acerca del estrés laboral y el síndrome de burnout, en docentes, han señalado que existen algunos factores relacionados con su aparición; tales como, variables organizacionales, sociodemográficas y de personalidad (Mariana & Herruzo, 2004; Martínez, Berthel y Vergara, 2016; Durán, Extremera y Rey. 2001; Díaz, López y Varela, 2012). De acuerdo con Extremera, Berrocal y Durán (2003), la recurrencia del estrés laboral se está convirtiendo en un serio problema para el colectivo docente, así como para el sistema educativo

en general; lo cual ha traído, consigo, consecuencias negativas en relación con la calidad de la enseñanza en centros educativos.

El interés por conocer qué factores causan el estrés o la sensación de “desgaste” en el trabajo, ha incrementado significativamente en los últimos años, particularmente en el contexto europeo y en el latinoamericano (Alderete, Pando y Belálcazar, 2003). En los últimos años se han adelantado varias investigaciones en Colombia, en las que participaron docentes de ciudades como Medellín, Bogotá, Barranquilla, Cali, Sincelejo e Ibagué (Díaz, López y Varela, 2012; Hermosa, 2006; Caballero, González, Mercado, Llanos, Bermejo y Verjer, 2009; Gómez, Rodríguez, Padilla y Avella, 2009; Rojas, Zapata y Grisales, 2018; Muñoz & Correa, 2012; García. 2017; Marínez, Berthel y Vergara, 2016). Estas investigaciones han señalado aspectos como el ambiente laboral propiciado por la institución, los contextos de los que provienen los estudiantes, las problemáticas asociadas a los conflictos sociales del país y la falta de recursos didácticos y pedagógicos, están asociados a los niveles de estrés laboral de los docentes. Esto implica que los docentes colombianos están teniendo que hacer un mayor esfuerzo para manejar situaciones contextuales complejas y lograr desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje a su cargo. Esto nos motiva a pensar en la necesidad de plantear una posible relación entre las habilidades emocionales que debe desarrollar el docente para hacer frente a dichas situaciones y sus niveles de estrés laboral.

En este sentido, es importante que se investigue la relación existente entre estas dos variables, particularmente en el contexto de la región Caribe colombiana, de tal forma que los programas de formación y desarrollo profesional docente puedan reconocer la importancia de trabajar las habilidades emocionales de los docentes y mejorar así su capacidad para enfrentar situaciones cotidianas estresantes en su ejercicio pedagógico.

La utilidad de esta investigación consiste en establecer una relación entre las habilidades emocionales de los docentes y sus niveles de estrés laboral, promoviendo con ello que se puedan realizar adaptaciones en sus procesos de formación, desde sus propias capacidades. Conocer y ejercitar estas habilidades ayudaría a los docentes a mejorar su ejercicio profesional, su salud mental e incluso otros aspectos de su vida personal. También serviría de apoyo a programas que quieran contribuir a la disminución del estrés de los docentes a partir del fortalecimiento de sus habilidades emocionales; pues, la habilidad para discriminar y regular las emociones ayuda a reducir el malestar subjetivo, las emociones negativas, la ansiedad y los pensamientos negativos que conlleva el estrés laboral (Martínez-Pons, 1997; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001).

Esta investigación es pertinente puesto que sus resultados y conclusiones podrán ser utilizados como apoyo a programas que promuevan la disminución de los niveles de estrés laboral de docentes en el Caribe colombiano, proponiendo - al docente – una revisión, adaptación y mejora de su ejercicio mediante el desarrollo de sus habilidades emocionales; con miras al fortalecimiento de sus potencialidades en sus desempeños pedagógicos y en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Para poder comprender las habilidades emocionales de los docentes es fundamental reconocer el concepto de inteligencia emocional, el cual, distinto al concepto rígido de la inteligencia vinculada a la lógica o la razón, hace alusión a la formación y desarrollo de emociones y sentimientos, el carácter y los instintos. El ser humano ya no sólo discute su capacidad para pensar racionalmente, sino también para pensar sin desligarse de la manera como experimenta, vivencia y quiere orientar sus situaciones de vida. Por tanto, es importante comprender el constructo que existe en torno a las habilidades emocionales a partir del marco teórico de la inteligencia emocional, resultando pertinente saber qué ha pasado con los conceptos de “inteligencia” y “emoción” en la literatura investigativa de forma independiente para poder hallar esos puntos de confluencia en los que ambos funcionan conjuntamente, lo que ha llevado a concluir a los teóricos que el ser humano cuenta con unas habilidades que son emocionales e inteligentes al mismo tiempo.

2.1.1. Inteligencia

A lo largo de la historia, la concepción adoptada por la ciencia alrededor del concepto de inteligencia ha tenido como horizonte el contexto y las ideas rectoras de las visiones de sociedad determinantes en cada contexto específico. Ha tenido multiplicidad de connotaciones y debates en torno a cómo debe ser definido, ya que sus características estructurales y funcionales parecen estar ligados a aspectos profundos de las capacidades del ser humano. De este modo, no existe una descripción unánime al respecto. Sin embargo, etimológicamente hablando se puede decir que:

La palabra inteligencia resulta de la unión de los términos logos y nous. Logos significa recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, contar, enumerar, computar, referir, decir, hablar, y corresponde al desarrollado en un discurso argumentado. En cuanto al término nous, este se relaciona con la facultad de pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar (Martin 2007, citado por Villamizar y Donoso, 2013, p. 408).

Tomando como referencia la revisión hecha por Bilbao (2014), se presenta un breve acercamiento al concepto de inteligencia, resaltando algunos momentos en el tiempo.

La filosofía griega, preocupada por la búsqueda de las diferencias naturalistas entre el ser humano y el resto de los individuos con quienes era susceptible de relación, propuso como forma de acercamiento el recurso icónico de los “dioses” para dar explicación a algunas dimensiones existenciales propias de lo humano. Resalta acá la figura de Prometeo, quien a través de la mejor manifestación de la búsqueda de conocimiento, podría hacerse tan perfecta como para aparecer ante los demás como “un dios” capaz de conocimiento. Sin embargo, esta capacidad se encontraba determinada por cualidades tales como la ambición, la avaricia y la constante búsqueda de reconocimiento entre otras deidades. Un dios así incitaba al desorden, a las pasiones, a una vida emocional que viciaría cualquier intento de mesura, propio de la condición de una divinidad. Momento a partir del cual la cultura griega asemeja conocimiento e inteligencia con propiedades tales como la prudencia, el buen juicio, la racionalidad, lo eidéticamente perfecto y por lo tanto verídico y estable para la capacidad racional.

Dos visiones se encuentran hacia los siglos V y IV antes de nuestra era. La de Protágoras y la de Sócrates, ambos inquietos por el modo como conoce el ser humano. El primero aprovechando la relatividad venida de la experiencia sensitiva, emocional y material del ser

humano; y el segundo propendiendo por la fundamentación del conocimiento puro y verdadero basado en lo inmaterial. Dos visiones encontradas, que parecen haberse perpetuado a lo largo de bastantes búsquedas por conocer cómo es que el ser humano puede ser realmente inteligente.

Platón, seguidor de las enseñanzas socráticas propondría ideas que perdurarían aún más en las formulaciones posteriores. La razón, considerada como visible e intangible, se constituiría en la facultad humana más exacta posible, siempre que no tuviera la posibilidad de viciarse con las opiniones que aporta el conocimiento experimental o material. Por su parte Aristóteles, a quién se le debe aquella famosa visión del ser humano como “animal racional”, propondrá que, aunque los sentidos y la experiencia material aporta elementos al conocimiento humano, será la razón el aspecto de la humanidad más sobresaliente, penetrante y de gran alcance, que guía la vida hacia la realización personal y social con plenitud.

Esta visión fragmentada de la inteligencia, como material y trascendente, experimental y racional, eidética y sensitiva fue perdurando a lo largo de la historia, especialmente con la introducción del cristianismo en las ciencias sociales. El pensamiento dominante de la Edad Media basaba la racionalidad de la mente humana en la mayor semejanza que esta pudiera tener con la de Dios. Es característico de los filósofos medievales resaltar tres funciones del alma: memoria, entendimiento y voluntad.

Estas ideas fueron siendo superadas por el renacentismo. De hecho, Juan Huarde de San Juan señala que el alma racional se constituye por tres potencias: el entendimiento, la memoria y la imaginación (Bilbao, 2014). Dicha clasificación permitía clasificar a los grandes grupos de personas característicos en una sociedad: los inteligentes, los memorísticos y los creativos.

La reflexión filosófica acerca de la razón humana, y el modo cómo esta opera para producir el conocimiento en el ser humano, tuvo grandes aportes en la reflexión cognoscitivista de René Descartes y con la visión idealista de Kant.

Sin embargo, sólo hacia finales del siglo XIX y ya entrado el XX, se postulan otros modos de acceder a la idea de inteligencia, esta vez ya no desde la óptica de la filosofía sino bajo la orientación de la psicología. En este panorama, Wundt postula a la idea de mente como una fuerza creativa y dinámica que se comprende a través del análisis de su actividad; mientras que para Francis Galton la inteligencia debería ser comprendida como una aptitud general superior que hace parte de todo tipo de actividad cognitiva. Como fundador de la psicología diferencial, Galton contempla en la fundamentación de sus búsquedas alrededor de la inteligencia aspectos tales como la condición física de los individuos, como sus capacidades de respuesta y reacción ante estímulos. Estos aspectos pueden ser analizados con el objetivo de medir, mediante pruebas, la inteligencia de los sujetos, lo cual definiría el nivel intelectual de cada individuo (Mejía, 2012).

Así, aunque el término inteligencia, propio de la naturaleza humana, fue apadrinado por Marco Tulio Cicerón para establecer la capacidad para entender, comprender e inventar (Bilbao, 2014), se han ido construyendo a lo largo de la historia referencias que asemejan la inteligencia a las habilidades para pensar y memorizar.

Para Jean Piaget, quien se ocupó de basar sus aportaciones bajo la premisa de que el ser humano deviene de un proceso cognitivo (y biológico madurativo), “la inteligencia se desarrolla a través de etapas evolutivas, en las que, sucesivamente, el individuo pasa por distintas formas de conocer, cada vez más adecuadas, al reorganizar sus estructuras mentales” (Bilbao, 2014).

Vygotsky, a diferencia del énfasis del desarrollo biopsicológico propuesto por Piaget, propone la

necesidad de la interacción social como determinante en la formación y ejercicio de la inteligencia humana. Estas dos visiones, complementarias para estudios y visiones posteriores, se han contrapuesto tradicionalmente, mientras que la primera supone que el aprendizaje depende del estadio de desarrollo del ser humano, la segunda asume que el desarrollo racional del ser humano depende de los aprendizajes con los cuales se ha ido acoplando a su sociedad y su cultura.

De acuerdo con Ardila (2010), otros autores han sobresalido en la construcción del concepto de inteligencia, como lo son Spearman, Binet, Ebbinghaus y Thurstone. La propuesta de Spearman de la inteligencia general (o factor G) hace alusión a una capacidad cognitiva amplia, correlacionándola con género, etnia, cultura, clases sociales y ocupación. Por su parte, Ebbinghaus concibe la inteligencia como la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, mientras que para Binet está más ligada a cualidades formales como la atención, la percepción y la memoria, destacándose también procesos como la invención, la comprensión, la dirección y la censura. Este último ha sido creador de varias pruebas de inteligencia e introdujo los términos de edad mental y capacidad promedio para su medición, y definió la inteligencia como “la habilidad para tomar y mantener determinada dirección, como adaptabilidad a nuevas situaciones y habilidad para criticar los propios actos” (Mejía, 2012, p.12).

Asumiendo una comprensión de la inteligencia parecida a la de Binet, Thurstone relaciona la inteligencia con la capacidad verbal, fluencia verbal, capacidad para manejo de números, memoria inmediata, velocidad mental o de percepción, capacidad para captar reglas y relaciones lógicas. De acuerdo con Garcia, Tirapu, Luna, Ibañez y Duque (2010), el concepto de inteligencia expuesto por Thurstone supone que una persona inteligente es aquella capaz de controlar sus impulsos para examinar y finalmente decidir analíticamente entre el abanico de

alternativas existentes. En esta concepción se exaltan la habilidad de control y de análisis que debe tener una persona para poder ser catalogada como inteligente. Así mismo, Thurstone propone la existencia de siete tipos de inteligencia tales como la numérica, la espacial, la fluidez verbal, la comprensión verbal, la velocidad perceptiva, el razonamiento abstracto y la memoria asociativa (Shannon, 2013).

Por su parte, Sternberg enmarca la inteligencia en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas. Según Marañón y Pueyo (1999), para Sternberg las personas inteligentes tienen la particularidad de poseer una capacidad para resolver problemas, manejo del lenguaje, actitud tolerante y abierta a la innovación. A diferencia de Thurstone, con el análisis de diferentes alternativas frente a una situación, Sternberg señala directamente la capacidad de resolver problemas, lo cual incluye no solo el análisis sino también la acción ante la situación. Además, Sternberg había propuesto un concepto tríadico de la inteligencia: la contextual, la experiencial y la componencial. La primera hace referencia a la habilidad para construir un ambiente propio donde el individuo pueda mostrar habilidades e intereses en pro de resolución de problemas; la segunda tiene que ver con la creatividad y la novedad para tratar problemas cotidianos; la tercera es referente a los componentes inteligentes de un individuo en cuanto a componentes internos, de ejecución y de adquisición. (Shannon, 2013)

Por otra parte, Villamizar y Donoso (2013), señalan que Cattell discernía de dos conceptos de inteligencia: fluida y cristalizada. La cristalizada comprende al conocimiento personal, teniendo en cuenta aspectos educativos y culturales. Además, los razonamientos matemáticos, verbales, inductivos y silogísticos juegan su rol en esta inteligencia. Por su parte, la fluida está asociada con habilidades no verbales como la memoria de trabajo, adaptabilidad y aprendizajes nuevos.

A partir de la revisión hecha hasta el momento, se puede evidenciar que la inteligencia ha sido conceptualizada desde diversas aristas. No obstante, las concepciones anteriores pueden considerarse como los lados de una misma figura. En cambio, recientemente, Howard Gardner propone la inteligencia no como una figura sino como muchas. Por tanto, no se habla de “inteligencia”, sino de “inteligencias”. En este sentido, la teoría de las Inteligencias Múltiples supone un sentido pluralista en contraste con las teorías que la preceden (Shannon, 2013). Fonseca (2007, citado por Shannon, 2013). afirma que:

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos (p. 2).

De acuerdo con Ardila (2010), la teoría de Gardner considera que hay varios tipos de inteligencia tales como la lógico-matemáticas, la lingüística, la musical, la espacial, la intrapersonal, la interpersonal y la corporal-sinestésica. Recientemente se ha incorporado a este grupo la inteligencia moral (Gardner, 2014).

Varios autores clasifican las concepciones de inteligencia en categorías de modelos según la concepción. De acuerdo con Salmerón (2002), podríamos establecer la siguiente clasificación de modelos de inteligencia:

Tabla 1: Modelos de inteligencia

Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia.	El interés ha sido la búsqueda del factor o factores que componen-dominan en el constructo inteligencia, sus relaciones, identificarlos para medirlos, establecer sus relaciones y, en base a esas medidas y relaciones, poder describir diferencias interindividuales.
Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia	Su interés es el conocimiento de los procesos mentales que dirigen las acciones para intervenir modificando cognitivamente las estructuras, de manera que la medición favorezca otras estructuras más apropiadas y más complejas que permitan mayor autonomía a las personas en el aprendizaje y el conocimiento.
Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital	Ello conlleva necesariamente la consideración de que el funcionamiento de las personas en sociedad se produce mediante cognición y sentimiento, predominando en algunas situaciones comportamentales otras dimensiones diferentes a la cognición.

Fuente: Salmerón (2002)

De acuerdo a la revisión conceptual de la inteligencia, es pertinente señalar que la inteligencia ha tomado una forma voluble de comprenderse que ha estado sujeta a cambios y a la cual se le atribuyen diferentes funcionalidades o características, las cuales han variado de acuerdo a la óptica de cada autor. Esto ha conducido a que, incluso, sea comprendida no sólo como algo singular sino plural que abarca diferentes propiedades del ser humano para poder ser definida, incluyendo los aspectos emocionales.

2.1.2. Emoción

La emoción suele ser otro concepto elusivo a la precisión que demanda la rigurosa metodología científica para estudiar los fenómenos de la naturaleza del hombre, y son diversos los autores que han intentado definirla. Mayor (1988) (citado por Belli, 2009) explica que no hay una definición de emoción comúnmente aceptada y que, en cambio, la historia de las emociones

está sujeta a los cambios ocurridos en la psicología en general. Sin embargo, ante esta tarea de establecer una conceptualización concreta sobre el constructo de emoción, Bericat (2012) expone varias definiciones, dentro de las que destacan la de Denzin, quien sugiere que una emoción es:

Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional (Denzin, 1984, citado por Bericat 2012, p.1).

También nos encontramos con la definición de Kemper, quien sugiere que la emoción está “caracterizada por unos peculiares estados de excitación fisiológica, unos peculiares sentimientos o estados afectivos, un peculiar estado de receptividad, y una peculiar pauta de reacciones expresivas.” (Bericat, 2012, p.1). Bericat también nombra a Lawler, quien concibe las emociones como “estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos” (Bericat, 2012, p.2). Finalmente encontramos la definición de Brody, quien concibe las emociones como:

Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar (Bericat, 2012, p.2).

Estas concepciones acerca del concepto de emoción poseen varios puntos de confluencia, como el de catalogar una emoción como una experiencia, tal y como lo hacen Denzin, Lawler y Brody. Pero tal vez el detalle que más confluye entre las definiciones expuestas anteriormente es el de la emoción como un acto fisiológico o como algo que supone una base biológica de existencia. Sin embargo, así como se evidencia en la definición de Brody, otras de las cualidades que tienen en común las definiciones de estos y otros autores, son el de “agrada-desagrado” y la de “intensidad”. (Choliz, 2005).

Hasta el momento la emoción podría entenderse como una experiencia fisiológica que tiene un matiz agradable o desagradable, según la emoción, y que cuenta con cierto grado de intensidad al manifestarse. Maneiro (2017) coincide también con estas características que considera principales al momento de dimensionar la emoción: excitación (que mide la intensidad) y valencia (que mide el espectro positivo-negativo).

Choliz (2005) también habla de la funcionalidad de las emociones. Para ello se apoya en Reeve, quien distingue tres funciones principales de las emociones: adaptativas, sociales y motivacionales. Estas hacen referencia a la capacidad de responder con eficacia a las exigencias ambientales, al generar la conducta y la expresión emocional apropiada para el establecimiento de relaciones interpersonales y a la producción de energía y el direccionamiento de un comportamiento.

Esto deja de manifiesto que las emociones tienen un propósito en el ser humano, y por tanto éste depende enteramente de la manifestación de ésta para movilizarse exitosamente en el mundo.

Enfatizando en la función adaptativa que tiene la emoción, Maneiro (2017) hace alusión a la teoría psicoevolutiva de las emociones de Plutchik. Este último propone la existencia de ocho emociones básicas en lo que denomina “rueda de emociones”: vigilancia, éxtasis, admiración, terror, asombro, pena, odio y furia. Cada una de estas tiene una variación de manifestación e intensidad diferente, por lo que cada una cumple un propósito adaptativo diferente. Un ejemplo claro sería en el que una persona se vea involucrada en una confrontación física con otra persona. Apelar a la furia y al terror como emoción orientadora de la conducta conflictiva, tendría diferentes resultados para el desenlace de la situación puesto que sus manifestaciones pueden o no ajustarse a la necesidad de supervivencia en ese momento.

De acuerdo con Belli (2009), Paul Ekman y su grupo de colaboradores incursionaron en el mundo de las emociones y después de numerosas investigaciones ofrecen un abanico de categorías básicas. Estas son: sorpresa, miedo, rabia, tristeza, alegría y asco. Cada una de estas tendría una manifestación facial distinguible en diversidad de detalles. Así, las características faciales podrían servir como esa función social que tiene la emoción para el ser humano, permitiéndole reconocer y predecir la expresión emocional dentro de la interacción social (Choliz, 2005).

Por su parte, Belmonte (2007) presenta la emoción desde el lente neurocientífico. Este va directo al cerebro para entender la base biológica de la emoción en el lugar donde se gesta, puntualizando unos principios para entender la emoción desde lo planteado por LeDoux. El primer principio hace referencia a que la emoción a nivel de cerebro no se produce desde una sola área separada e independiente, sino que es el resultado de múltiples mecanismos cerebrales que pueden ser diferentes en cada emoción. El segundo es que la conducta emocional es un aspecto muy primitivo en la evolución animal y se ha conservado en mayor medida en los

vertebrados. El tercero es que la emoción tiene un valor para la supervivencia siendo un motor en la evitación del peligro, la búsqueda de alimento, la elusión del daño corporal o la muerte y la reproducción. Finalmente, el cuarto principio hace referencia al sistema límbico como el principal protagonista en las regiones del cerebro encargado de la vida emocional del ser humano.

Teniendo en cuenta las propuestas conceptuales anteriores, la emoción se ha concebido como una reacción del ser humano, que tiene tanto manifestaciones fisiológicas como conductuales, ante estimulaciones internas o ambientales, la cual tiene una variedad de expresiones (grupo de emociones), connotaciones, intensidad y duración, que aparece como una respuesta a diferentes necesidades del ser humano que plantea el medio en el que se desenvuelva.

Habilidades emocionales

Tradicionalmente, en la construcción de las definiciones de inteligencia es evidente la referencia a la racionalidad que implica esta propiedad del ser humano. Sin embargo, aportes más recientes y con intereses de integralidad, han ido vinculando la vida emocional en la que este se desenvuelve cotidianamente a los factores que determinan el carácter inteligente del ser humano. Este carácter emocional, que integra sentimientos y estados de ánimo, aporta, además de la disposición, el conocimiento necesario para que el ser humano aprenda en su realidad, desde las funciones que le ofrecen las mismas emociones para la adaptación, socialización o motivación. Resulta pertinente haberse acercado a diferentes concepciones tanto de inteligencia como de emoción individualmente para entender la diversidad de relaciones que entre estas dos se puede llegar a concretar y que, a fin de cuenta, termina no siendo una sola concepción la que

impere como definición sino que esta se compone de todos estos vínculos que se puedan formar entre sí.

Por ello, cuando se ahonda en el concepto de inteligencia emocional en la literatura investigativa, varios son los autores que constantemente resuenan en la definición de esta variable y cada uno de ellos propone una manera de entender la inteligencia emocional que, en ocasiones, comparten matices conceptuales pero, al mismo tiempo, tienen unos toques diferentes en sus propuestas. Para Gardner, las afirmaciones tradicionales sobre inteligencia han estado determinadas por una visión más racionalista debido a las necesidades propias de las culturas y de los sistemas educativos, al plantearse los ideales de ser humano apropiados para las necesidades de la sociedad y de los Estados. Ahora bien, tal postura podría complementarse con la capacidad que tiene el ser humano, desde su emocionalidad, para relacionarse y adaptarse ya no impersonalmente, sino interpersonalmente, con quien oriente el proceso educativo, pero también con aquellos con quienes hace experiencia de conocimiento del entorno. Suscitando, así, el trabajo cooperativo y el desenvolvimiento eficaz en la vida, con los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Ahora bien, proponer el término inteligencia emocional exige recurrir a Salovey y Mayer quienes, hacia el año 1990, acuñaron este nuevo tipo de inteligencia social, los cuales plantearon que esta engloba la habilidad para ejercer control sobre nuestras propias emociones y las de los demás, la discriminación entre ellas y utilización de la información que nos dan para guiar nuestro pensar y actuar (Molero, 1998). Esta nueva visión acerca de la inteligencia humana, exalta la capacidad de los individuos para asumir sus propias emociones y de los demás, de manera que puedan aportar conocimiento al mismo individuo y a la cultura en la que éste se encuentra.

A partir de la postulación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner, Salovey y Mayer, según Molero (1998), proponen cinco dominios que particularizan la inteligencia emocional; a saber: conocer las propias emociones; el manejo de las emociones; motivarse a uno mismo; reconocer las emociones en los demás; y la capacidad de relacionarse con los otros. Esta concepción de Salovey y Mayer parece estar orientada a funciones más intrínsecas del uso de la inteligencia emocional como lo es evaluar la emoción, analizarla y entenderla con el fin de que un individuo establezca claridad en la comprensión de su propia dimensión emocional y la dinámica de esta para que después pueda hacer uso eficiente de este conocimiento en su vida.

Goleman es otro de los autores insignias en la teorización que existe en torno a la inteligencia emocional y este la define como:

La habilidad que posee toda persona para motivarse y persistir frente a las decepciones que pueda sufrir, así como también la habilidad para controlar impulsos y demorar gratificaciones, regulando el humor y evitando que ciertos inconvenientes o trastornos disminuyan la capacidad de pensar (De la Barrera, Donolo y Soledad, González, 2012, p.64).

Sin embargo, este concepto fue cambiando con el paso del tiempo y Mejía (2012) señala que Goleman logra definir la I.E como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones”. Además de esta definición, ofrece un inventario de habilidades emocionales tales como la autoconciencia, autodirección, aptitudes sociales y relaciones de dirección, para comprender cómo se da, desde su perspectiva, el funcionamiento de la inteligencia emocional. Esta manera de entenderla abarca la necesidad de conocimiento que debería tener un sujeto sobre su propia dimensión emocional que gira en torno

a la inteligencia emocional y, además, empieza a vincularla con aspectos de exteriorización como es darle un uso en las relaciones interpersonales, dando un paso más cerca al empleo operativo (es decir, a tomar acciones y producir comportamientos) de las habilidades emocionales.

A pesar de la muestra teórica de los autores anteriores, se busca enmarcar a las habilidades emocionales en términos más operativos, es decir, más ligados a conducir las a un plano comportamental, del uso de la emoción (como lo intenta Goleman), puesto que las demandas del entorno siempre exigen una respuesta del individuo ante una situación a parte de la capacidad que tenga este de procesar intrínsecamente dicha situación. En este caso, se precisa que el ser humano tenga la capacidad de exteriorizar adecuadamente aquel dominio inteligente que este tiene sobre su propia dimensión emocional para hacer frente a las exigencias de la cotidianidad, generando comportamientos emocionalmente inteligentes y exitosos según lo que se necesite en la particularidad de cada situación.

De acuerdo al planteamiento anterior, a la necesidad de darle uso de las habilidades emocionales con acciones que hagan frente a las exigencias del entorno, en diversas revisiones teóricas (Trujillo y Rivas, 2005; Hultin, 2011; Fragozo-Luzuriaga, 2015) se hace el recuento de una serie de autores que tienen concepciones diferentes frente a la I.E y que, incluso, acuñan otros términos que identifiquen con mayor precisión lo que pretenden exponer en sus nociones, trazando una línea a nivel de terminología entre lo que es inteligencia emocional y competencias emocionales. De este modo, estas investigaciones, además de exponer a Salovey y Mayer y Goleman, se expone a Carolynn Saarni y Rafael Bisquerra, quienes brindan un modelo y una terminología alternativa: Competencia Emocional. También aparece Reaven Bar-On con el término de Inteligencia Socio-Emocional.

Carolynn Saarni (citado por Fragozo-Luzuriaga, 2015) conceptualiza las competencias emocionales como un “conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p.119), proponiendo ocho competencias básicas para este modelo de competencias emocionales que son: Conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender las emociones de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, conciencia de comunicación emocional en las relaciones y la capacidad de la autoeficacia emocional.

Rafael Bisquerra, al igual que Carolynn Saarni, aparece con el concepto de competencia emocional. Este expone:

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003 p.22)

Del mismo modo que sus predecesores lo han hecho en el estudio de Inteligencia Emocional, Bisquerra (2003) también tiene un modelo (el de competencias emocionales) con diversas categorías: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Dentro del conjunto de habilidades contempladas en los modelos de competencia emocional de Saarni y Bisquerra, existen unas habilidades que empiezan a tener en cuenta la empleabilidad del dominio y el conocimiento emocional (como la habilidad para resolución adaptativa de situaciones adversas de Saarni o las habilidades para la vida y el bienestar de Bisquerra), apuntando a que esta empleabilidad no es un elemento independiente a la inteligencia emocional por su carácter extrínseco sino que siempre está envuelto en la dinámica de la mano de los procesos internos y, por lo tanto, también debe ser tomada en cuenta para entrar a definir la calidad de la inteligencia emocional de un individuo.

De esta manera, se podría concluir que los aportes de los autores han intentado concebir a la inteligencia emocional y las competencias emocionales como aspectos que permiten conocer de forma amplia la vida emocional del ser humano, ejercer un dominio sobre su funcionamiento y manifestaciones y darle un uso efectivo para que las emociones cumplan un papel funcional y exitoso según las demandas que se presentan en los diferentes campos y situaciones de la cotidianidad.

Resulta pertinente hacer hincapié en que parte de estas necesidades del ambiente para las cuales la inteligencia emocional y las competencias emocionales son útiles, está la interacción social. Dicha interacción amerita un conocimiento de la vida emocional propia y, a partir de este conocimiento como punto de partida, poder entender la vida emocional del otro. De este modo se daría apertura a las interacciones sociales efectivas.

El entendimiento de las propias emociones y de los demás, uso de dicho entendimiento en las relaciones y enfrentar las demás demandas del entorno comprenden la definición del término “Inteligencia socio-emocional” acuñado por Reaven Bar-On, el cual la define como el “conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas para determinar la

efectividad de entenderse y expresarse, entender a los demás y relacionarse y hacer frente a las demandas diarias” (Bar-on, 2006, p.14). Es importante esta concepción debido a que hace énfasis particular del papel que juegan el entendimiento propio y mutuo de la vida emocional en las relaciones humanas y, al mismo tiempo, da a entender que la interacción social ocupa una gran parte de las situaciones en las que se desenvuelve el ser humano.

2.1.3. Síndrome de *Burnout*

Cuando se intenta definir el síndrome de *burnout*, es muy común asociarlo con estrés laboral; una especie de estrés laboral nocivo. La Real Academia Española (2017) define el estrés como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.” Son muchos autores los que ahondan en la conceptualización del estrés y en ese mismo interés investigativo surgen diferentes enfoques que van desde una perspectiva fisiológico hacia lo cognitivo para definirlo. Incluso, resultan interrelaciones entre estos conceptos. De manera que el estrés adquiere pluralidad de definiciones que deben ser consideradas a la hora de intentar enmarcarlo teóricamente; y, por lo tanto, su concepción debe ser concebida y entendida como una dinámica de elementos interactuando constantemente en su esencia. Además, este fenómeno ha sido estudiado en diversos campos en donde se desenvuelve el ser humano.

Naranjo (2009) cita a Oblitas (2004) para respaldar lo expuesto anteriormente. Este autor explica que hay enfoques fisiológicos y bioquímicos enfocados en la respuesta orgánica del estrés, el enfoque psicosocial considera a los factores externos que lo provocan (estímulos y eventos), el enfoque cognitivo apunta a la evaluación que hace un individuo utilizando aspectos internos propios y la información del ambiente. Otros enfoques más integradores apuntan a que el estrés es una convergencia en la que interactúan muchas variables.

Además de presentar los enfoques y los puntos de concentración de los mismos, Naranjo (2009) expone la definición de estrés que tienen algunos autores tales como Arellano (2002), quien señala que el estrés es una respuesta subjetiva a lo que está ocurriendo y/o un estado mental de tensión o excitación, o a Melgosa (1995), el cual señala que cuando un organismo es sometido a fuertes demandas, se producen un conjunto de reacciones psicológicas y fisiológicas.

Dentro de los autores más abanderados en el estudio del estrés se encuentra Richard Lazarus, quien estuvo trabajando de la mano con autores como Folkman y Cohen en investigaciones que ayudarán a desenmarañar el fenómeno del estrés para ofrecer un entendimiento más claro sobre este. Según Lazarus & Folkman (1984) el estrés es visto como una relación entre la persona y el medio ambiente, el cual es evaluado por la persona como gravar o exceder sus recursos y poner en peligro su bienestar. Desde esta concepción, el estrés no es meramente un estado que tiene la persona, es un proceso dinámico de interacción entre persona y medio ambiente, es mutuamente recíproca, es bidireccional; es decir, hay una provocación ambiental. No obstante, se hace hincapié en la evaluación que realiza la persona de dicha provocación ambiental y es él, en últimas, quien determina que su bienestar está en peligro. La otra parte importante es la de exceder los recursos con los que cuenta para interactuar con ese ambiente lo que también lo conduce al sujeto al estado de estrés.

Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis (1987) exponen cuatro aproximaciones respecto a la comprensión del afrontamiento del estrés. La primera, basándose en investigaciones de otros autores está centrada en las características de personalidad del sujeto, pero que hay poca evidencia que estas tengan influencia significativa en el afrontamiento del estrés. La segunda aproximación hace referencia a que la forma en que una persona afronta uno o más eventos estresantes, está relacionada con la manera en que enfrenta el estrés en general. La tercera

aproximación contempla las características de las situaciones de estrés que las personas experimentan, en las que éstas están fuera de su control y se rinden ante ellas, cayendo en la desmoralización o depresión; aunque ello también tiene que ver con la naturaleza de “amenaza psicológica” que ellos posean. La cuarta aproximación explica las contribuciones relativas de las características de personalidad y las respuestas de afrontamiento al bienestar psicológico y que estas tienen diferentes efectos que eran relativos entre sí de acuerdo a la naturaleza del evento estresante. Se apoyaron en un estudio en el que las características de personalidad de los individuos fueron más útiles en áreas de sus vidas donde había menos control (como el trabajo) y las respuesta de afrontamiento fueron más útiles en áreas donde los esfuerzos de la persona podían marcar la diferencia (como en su matrimonio).

Mientras que, por un lado, el estrés es visto, a nivel de individuo, como un estado de tensión mental que puede presentar cualquier individuo, el síndrome de *burn-out* está más asociado con agotamiento y el fenómeno se presenta principalmente en trabajadores.

Trabajadores cuyo agotamiento los rotula como “quemados” (la traducción de *burn-out* más aceptada al español). Los conduce a desarrollar una serie de manifestaciones como cambios en la actitud, en las relaciones interpersonales, problemas de pareja, insomnio, autovaloración negativa, problemas físicos, entre otros.

Por tanto, también han sido diversos los autores que se han puesto en la tarea de estudiar y conceptualizar el síndrome de burnout. Gantiva, Jaimes y Villa (2010) señalan que el primero en proponer una caracterización del síndrome, y nombrarlo de tal manera, fue H. Freudenberger, el cual señala que este es un grupo de signos y síntomas que aparecen en respuesta al estrés crónico laboral; dentro de los cuales destacan, a nivel somático, las cefaleas, los problemas respiratorios, coronarios, gastrointestinales, fatiga crónica, sudoración fría, náuseas, hipertensión.

Esto indica que, dentro de las características principales del síndrome, se encierran un conjunto de afectaciones físicas producidas por un estrés crónico laboral, según plantea Freudenberg.

Otros autores como López (2017), Quiceno y Vinaccia (2007), hacen un despliegue de referentes teóricos que también hicieron sus aportes a la definición de este fenómeno. Dentro de ellos se destacan Pines y Aronson (1988) (citado por López, 2017), los cuales concluyen el síndrome de burnout está ligado a un agotamiento físico, mental y emocional producto de la extensa exposición a experiencias estresantes. Schaufeli y Enzmann (1988) también aparecen citados por López (2017) y ellos enmarcan el burnout como un estado persistente, negativo y relacionados al trabajo, cuya principal característica es el agotamiento, acompañado de malestar y una disminución en la competencia, la motivación y producción de actitudes negativas en el trabajo.

Quiceno y Vinaccia (2007) exponen a Gil-Monte y Peiró (1997), los cuales definen al síndrome como una respuesta de estrés laboral crónico, que está acompañada por unas actitudes, cogniciones y sentimientos, desencadenando perjuicios psicológicos y fisiológicos en la persona y problemas en su trabajo. Estos autores, Quiceno y Vinaccia, también resaltan la definición de Farber (1983), el cual concibe la aparición del síndrome como una discrepancia en la percepción del sujeto entre el esfuerzo que ejecuta y lo que consigue, produciendo agotamiento emocional, de energía, cinismo hacia terceros (personal atendido), sentimiento de incompetencia, autovaloración negativa de su profesionalismo; además incluye ansiedad, tristeza, baja autoestima e irritabilidad.

Como se había destacado con anterioridad, los autores que se acaban de referenciar resaltan que la característica principal del síndrome de burn-out es el agotamiento, el desgaste, y esto viene acompañado por cambios actitudinales en el trabajador. Del mismo modo, la

definición más aceptada del Síndrome de burnout en la literatura investigativa la ofrece Christina Maslach y sus colaboradores, quienes hacen referencia a aquel síndrome compuesto por tres síntomas: cansancio emocional (cuando la persona se siente emocionalmente agotada por hacer frente a la situación), despersonalización (respuesta impersonal, y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de su actividad profesional) y baja realización personal (sentimientos de incompetencia y fracaso), prototípico de profesionales cuyo trabajo se desarrolla en permanente contacto con personas a las que se les está prestando un servicio. (Maslach, Jackson & Leiter, 1997; Durán, Extremera y Rey, 2001, p.46). La clave para que se desarrolle este síndrome tiene que ver con la constante realidad de los profesionales que tienen que enfrentarse a situaciones que les exigen más de lo que su rol los ha capacitado, sobretudo en lo concerniente a la interacción social (Maslach, 1982).

2.2. Marco conceptual

El marco conceptual de este proyecto de investigación esta compuesto por dos secciones. En la primera se explica el modelo de habilidades emocionales de Bar-on, el cual fue seleccionado como marco de interpretación de los resultados de dicha variable. En esta sección, se hace especial énfasis en la conceptualización acerca del desarrollo y formación de habilidades emocionales en docentes. Por otra parte, en la segunda sección exponemos las bases teóricas que sustentan el modelo de síndrome de burnout de Maslach, el cual utilizamos para la interpretación de los resultados respecto a esta variable. Así mismo, también se hace énfasis en el desarrollo de esta variable en docentes.

2.2.3. Modelo de habilidades emocionales de Bar-on

Para efectos de esta investigación, se busca la integración conceptual que se pueda llegar hacer de las habilidades emocionales de un ser humano en relación con la capacidad de hacer frente al fenómeno del estrés. ¿Cuáles son los recursos con los que cuenta un individuo para enfrentarse a este fenómeno? En la exposición de autores que Fragozo-Luzuriaga (2015) y Hultin (2011) hacen en torno a aquellos que han abordado el concepto de inteligencia emocional, aparece Reaven Bar-On. Este autor da a conocer una concepción distinta a la planteada por Goleman o Salovey y Mayer. Acuña el término de “Inteligencia socio-emocional” y la define como el “conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas para determinar la efectividad de entenderse y expresarse, entender a los demás y relacionarse y hacer frente a las demandas diarias” (Bar-on, 2006). Producto de un largo proceso de investigación, realizado durante años, este autor propone cinco dimensiones básicas, de las cuales se desprenden un conjunto de habilidades emocionales para cada una. Las cinco dimensiones son: interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor, y la siguiente tabla muestra la definición de cada dimensión y las habilidades que las componen:

Tabla 2: Modelo de habilidades emocionales de Bar-On.

Intrapersonal	Esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son:	Autoconocimiento	Percibir con precisión, comprender y aceptarse uno mismo.
		Autoconciencia emocional	Conocer y comprender las propias emociones.
		Asertividad	Expresar de manera efectiva y constructiva las propias emociones y de uno mismo.
		Independencia	Ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.
Interpersonal	Dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son:	Autorrealización	Esforzarse por alcanzar metas personales y actualizar el potencial de uno mismo.
		Empatía	Conocer y comprender cómo se sienten los demás.
		Responsabilidad social	Identificarse con el grupo social de uno y cooperar con otros.
Manejo del estrés	Los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son:	Relación interpersonal	Establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.
		Tolerancia al estrés	Para manejar las emociones de manera efectiva y constructiva.
Adaptabilidad	El núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son:	Control de impulso	Para controlar las emociones de forma efectiva y constructiva.
		Pruebas de Realidad	Validar objetivamente los propios sentimientos y pensar con la realidad externa
		Flexibilidad	Para adaptar y ajustar los sentimientos y el pensamiento a situaciones nuevas.
		Solución de problemas	Para resolver efectivamente problemas de naturaleza personal e interpersonal.
Estado de ánimo	Es la última dimensión considerada por Bar-On y se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades:	Optimismo	Ser positivo y mirar el lado positivo de la vida.
		Felicidad	Sentirse satisfecho consigo mismo, con los demás y con la vida en general.

Fuente: Modelo de habilidad emocional de Bar-On

Cuando Bar-on (2006) menciona dentro de su definición el “(...) *hacer frente a las demandas diarias*”, hace hincapié en los desafíos y las presiones que esta genera. Así, ha incorporado a su modelo la categoría de “manejo del estrés” como un elemento que, entonces, tiene que ser considerado como crucial en la definición y categorización conceptual. Debe ser visto como indispensable y/o principal puesto que el estrés es un estado intrínseco al que el individuo debe hacer frente producto de esas presiones y desafíos que menciona Bar-on. Por tanto, exige acciones más allá del mero entendimiento de dicho estado. Hay que darle un manejo y un control con el fin de poder alcanzar un estado emocional regulado y balanceado.

Por toda la conceptualización de su propuesta, Bar-on, y el conjunto de habilidades emocionales que componen a su modelo de Inteligencia Socio-Emocional, es aquel autor que pautará y enmarcará la orientación teórica requerida de acuerdo a las necesidades de esta investigación.

Habilidades emocionales en docentes

Las habilidades emocionales han sido comprendidas y expuestas por diferentes marcos conceptuales como la inteligencia emocional o las competencias emocionales, con el fin de conocer, comprender y describir la vida emocional del ser humano. Dichas habilidades se han estudiado en diferentes contextos y poblaciones, entre los cuales se destacan a los docentes, como personas vinculadas al contexto educativo, cuyas habilidades emocionales también han sido objeto de estudio.

A lo largo de América latina el estudio de habilidades emocionales en docentes ha sido diverso ya que ha sido parte de diferentes propósitos investigativos. Agudo (2016) estudió la inteligencia emocional de los docentes de la ciudad de Pampas en Perú, utilizando un diseño descriptivo-comparativo en 265 docentes de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria). Para

ello utilizó el inventario emocional de Bar-on (I-CE) y halló que el 60% de estos presentaban niveles bajos de inteligencia emocional, 28% nivel promedio y 12% muy bajo nivel. Ninguno se ubicó en “alto” o “muy alto”. En los tres niveles escolares que compararon, el nivel “bajo” fue el que obtuvo la mayor cantidad de docentes desde el nivel inicial hasta la secundaria, mostrando que la mayoría de los docentes tienen déficits en sus habilidades emocionales.

Del Val, Aguayo y Chamba (2015) estudiaron el desarrollo de las competencias emocionales de 7 docentes (como muestra de una población de 20) de una unidad educativa de Santa María de la Trinidad, en Ecuador, para el manejo de conflictos en el aula, utilizando un enfoque cualitativo de investigación-acción y aplicando entrevistas, observación directa y fichas de observación. Encontraron que los docentes deben mejorar sus niveles de inteligencia emocional y las estrategias para el manejo del conflicto en el aula puesto que suelen apelar más a los padres de familia para resolver situaciones que empleando estrategias que permitan solventar la problemática sin la asistencia parental.

En Ecuador, Ilaja y Reyes (2016) exploraron el nivel de habilidades emocionales y sus implicaciones en la salud laboral educativa de 60 docentes de tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador utilizando el *Maslach Burnout Inventory*, Test de salud total, TMMS-48 y el Cuestionario de evaluación docente para las mediciones correspondientes. Para establecer las correlaciones, utilizaron el coeficiente de correlación de Pearson. Encontraron que las tareas de investigación y vinculación se relacionan con las dimensiones de *burnout* y un menor desempeño óptimo, la actividad de docencia no presenta asociación con *burnout* y es percibida con mejor desempeño, hay una relación positiva entre género y agotamiento emocional siendo las mujeres las que reportan índices más altos en esta y, finalmente, la reparación

emocional, entre las dimensiones de inteligencia emocional evaluadas, actúa como variable mediadora entre desempeño laboral y realización personal.

Díaz (2015) investigó el nivel de inteligencia emocional de 142 docentes de universidades privadas de Asunción, en Paraguay, con el objetivo de establecer diferencias entre género. Usó un enfoque cuantitativo de cohorte descriptivo y un cuestionario estructurado elaborado por la investigadora. Encontró que las docentes de 18 a 37 años tenían mejor inteligencia emocional que los hombres, que los hombres de 38 a 57 años superan a las mujeres en I.E y las mujeres de 58 a 77 años vuelven a puntuar un nivel de I.E superior al de los hombres.

Sainz, Aguirre, Sanchez y Cruz (2016) pretendieron establecer el nivel de inteligencia emocional de 16 docentes universitarios de tiempo completo en una universidad de Coatzacoalcos en México. Para cumplir tal propósito utilizaron un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y como instrumento de medición apelaron al TMMS-24 para la inteligencia emocional. En sus resultados describen que el 33,3% de los hombres y las mujeres cuentan con una percepción emocional adecuada, mientras que el 66,7% debe trabajar en ello. En comprensión emocional, el 66% de los hombres y el 50% de las mujeres cuenta con una adecuada comprensión de sus emociones. En el último factor, el de regulación emocional, el 77% de los hombres y el 100% de las mujeres poseen una adecuada regulación de sus emociones.

Como se pudo evidenciar, en América latina, solo en los últimos cinco años, las investigaciones en habilidades emocionales de los docentes ha sido asociada a diferentes propósitos investigativos tales como su caracterización, incidencia en la salud laboral, en su rol en el aula, en la diferencias de género, y también estudiada no solo en docentes universitarios sino también en nivel escolar. Esto demuestra la permeabilidad de las habilidades emocionales

como variable investigativa entre la población docente debido a que es estudiada de diversas maneras.

En lo que concierne al territorio Colombiano, se observa el mismo comportamiento investigativo que en América latina en torno a las habilidades emocionales en los docentes, evidenciándose diferentes tipos de estudio. Lopez (2016) estudió la inteligencia emocional de docentes de la Universidad Militar de Nueva Granada en Bogotá, utilizando un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y en el cual participaron 70 docentes de diferentes facultades. Para dicho estudio, aplicó una encuesta para los datos sociodemográficos y la escala TMMS-24 para medir la inteligencia emocional de los docentes. Encontró que en un nivel adecuado de regulación emocional se encontraba el 61,5%, en comprensión emocional el 60% y en percepción emocional el 65,8%. No obstante, también halló que muchos docentes poseían un bajo nivel en estas sub-escalas.

Siguiendo la misma línea de investigación cuantitativa, siendo esta de cohorte descriptivo-correlacional, Cruz y Vargas (2017) estudiaron la inteligencia emocional y el desempeño laboral en docentes de un colegio privado de Bogotá en 18 docentes divididos equitativamente entre hombres y mujeres. Para ello, también utilizaron la escala TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y para el desempeño laboral usaron la evaluación de desempeño de los docentes, en las cuales se evalúan 10 competencias diferentes, y utilizaron el coeficiente de correlación de Spearman para establecer la correlación entre estas dos variables. Encontraron que la mayoría de los docentes presentaba un nivel adecuado en percepción, regulación y comprensión emocional y que la mayoría de los docentes presentaba un desempeño bueno satisfactorio y un nivel bueno en cada una de las diez competencias a tener en cuenta. A pesar de ello, después de hacer diversas correlaciones (una general entre las dos variables y específicas

entre cada sub-escala emocional y cada competencia de desempeño laboral), concluyeron que no existía una relación significativa entre inteligencia emocional y desempeño laboral.

En el contexto Caribe, Arrieta, Córdoba, Maestre y Niño (2015) también realizaron una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, donde estudiaron las habilidades emocionales de los docentes de preescolar y los tres primeros grados de primaria (para un total de 50 docentes) en su práctica pedagógica en unas instituciones públicas de Barranquilla. Utilizaron el MSCEIT (Mayer, Salovey y Carousso Emotional Intelligence Test) y la técnica de observación directa (con el apoyo de una guía) en su investigación para dar cuenta de las habilidades de inteligencia emocional de los docentes presentes durante su práctica pedagógica. Hallaron que, emocionalmente, el 55,8% era competente, el 11,6% muy competente y el 32,5% tiene aspectos a desarrollar. Estos docentes que puntuaron ser muy competentes, fomentaban un mejor clima en el aula, mejor comportamiento por parte de los estudiantes, mejor recepción de “llamados de atención” y los mantiene motivados. A diferencia de estos, los que puntuaron tener aspectos a desarrollar, sus estudiantes presentaban desajustes en el comportamiento, había desmotivación y distracción entre ellos, el docente se tornó autoritario y poco empático. Finalmente, aquellos docentes “competentes” presentaban intermitencias en el clima del aula puesto que en ocasiones se evidenciaban que las situaciones de aula solían ser tanto positivas como negativas casi que en cantidades iguales.

Según la revisión bibliográfica realizada, el tema de las habilidades emocionales, incluyendo los marcos conceptuales similares a este, enfocado al estudio en los docentes de los diferentes niveles académicos, es un tema que, mayormente, ha sido abordado en investigaciones lideradas por autores españoles en el contexto español. Además, dentro de las investigaciones de habilidades emocionales, inteligencia emocional o competencia emocional realizada en docentes,

el grupo que más ha sido estudiado es el universitario puesto que las investigaciones con docentes que laboran en niveles escolares no son muy numerosas, lo cual amplía la pertinencia del estudio de las habilidades emocionales en los docentes que trabajen con niños y adolescentes en etapa escolar ya que ameritan un enriquecimiento investigativo para mejorar el conocimiento que se tiene de ello.

Formación de habilidades emocionales en docentes

Partiendo de los postulados anteriores respecto a la importancia de las habilidades emocionales para el ser humano y las investigaciones en esta temática en docentes, la formación de los docentes en estas habilidades es importante pues permiten crear un mejor ejercicio sobre el quehacer pedagógico y el proceso de formación de los estudiantes a través del manejo del componente emocional inherente a cualquier situación que se presente. Teruel (2000) manifiesta que es importante que los futuros docentes estén listos para aplicar los conocimientos adquiridos, atendiendo la premisa del problema del “uso del conocimiento” que tiene el ser humano según Perkins, y dicho problema conduce a reflexionar sobre cómo los docentes en formación aplicarán los conocimientos psicológicos y pedagógicos que van adquiriendo en sus estudios. Por tal motivo, es importante conocer si dentro de estos estudios que debe hacer una persona para convertirse en docente, se ofrece una guía formativa que le permita al maestro entender la vida emocional del ser humano para formarse así mismo como un ser humano con mejor vida emocional y, al mismo tiempo, pueda guiar a los estudiantes en esa misma formación.

En Chile, en la Universidad de Playa Ancha, Gallardo (2017) expone que se creó una propuesta curricular en la que se incorporaba el Taller integrado de formación en la práctica (TIFP), el cual está en el eje de prácticas de todas las carreras pedagógicas. Este taller pretende afianzar lo disciplinario-pedagógico acompañado por competencias socioafectivas e

indagativas. De esta manera, se destacan 9 sub-competencias socioemocionales a afianzar, dentro de las cuales están: analiza sus propias emociones y las de los demás, aplica estrategias de autorregulación emocional y comunicación efectiva; demuestra estilo asertivo y una escucha activa en sus relaciones interpersonales; demuestra capacidades para el manejo de la ira, la frustración y desmotivación en situaciones pedagógicas, en especial relacionadas con el conflicto; valora la relevancia de los factores protectores internos en el desempeño docente (resiliencia). Las anteriores son una muestra de las sub-competencias tenidas en cuenta como aspectos formativos que debe desarrollar el estudiante de toda carrera pedagógica.

En la Universidad Nacional de Trujillo en Perú, Burgos y Vásquez (2015) elaboraron una propuesta de modelo curricular basado en educación emocional para estudiantes de la especialidad de educación primaria. En esta propuesta enmarcaron que la educación emocional fuera un tema transversal, una asignatura y una tutoría. De este modo, añadieron la educación emocional como asignatura en cada uno de los diez ciclos que componen la carrera. Dentro de las competencias emocionales que deseaban incorporar, estaban: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Dicha propuesta permitirá que los estudiantes de esta carrera estuvieran en permanente contacto con la educación emocional y así asimilaron la idea (y puesta en práctica de la misma) del componente emocional como algo clave en su futuro quehacer profesional.

Al realizar una revisión en las plataformas web en la oferta académica de programas en formación docente de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Bolivia, la Universidad de Chile, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en Perú, se evidenció que, dentro de los planes de estudios de los programas encargados de formar

docentes, al menos en lo que respecta al tema de educación y formación emocional de los docentes como asignatura, no existe un área orientada a tal temática. Esto da cuenta de que aún en varias universidades de latinoamérica con programas de licenciatura no se cuenta con un espacio dentro de los planes de estudios que se enfoque en tratar enteramente la formación de los docentes en inteligencia emocional y que estos puedan orientar dicha formación a la mejora de su futuro quehacer en las instituciones educativas. No obstante, cabe resaltar los ejemplos anteriores de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad Nacional de Trujillo como un intento destacable por una formación que incluya el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los docentes.

En lo concerniente al contexto nacional, se revisaron los planes de estudio de algunas universidades colombianas, en sus respectivas plataformas web, tales como la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Libre y Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Universidad del Tolima, Universidad del Valle, Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Universidad del Cauca, Universidad de Caldas y la Universidad Surcolombiana de Neiva. En ninguno de los programas de licenciatura que ofrecen estas universidades se evidencia que, dentro de sus planes de estudios, exista un espacio curricular, formalmente establecido como asignatura, que imparta educación emocional orientada a mejorar la vida emocional del docente como persona para lidiar con los desafíos emocionales de su futura labor.

Finalmente, en el contexto Caribe, los planes de estudio de las universidades que ofertan programas de licenciatura tales como la Universidad del Magdalena, Universidad del Atlántico, Universidad de Cartagena, Universidad Popular del Cesar, Universidad de la Guajira y Universidad de Córdoba, no incluyen una asignatura dedicada a la formación de la inteligencia emocional o las competencias emocionales de los docentes. Al revisar el programa de

Licenciatura en pedagogía infantil que ofrece la Universidad del Norte en Barranquilla, se encontró que en el quinto semestre académico de esta a los estudiantes se les imparte una asignatura llamada “desarrollo socioafectivo”. Parte del propósito de esta asignatura es promover un cambio personal que incluya autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional y que estos puedan ser aplicables en contextos de enseñanza-aprendizaje (Universidad del Norte, 2017). Así, es válido destacar la labor de dicho programa al ser el único, dentro de la revisión hecha tanto en las universidades del Caribe colombiano como de algunas de ellas fuera de este, que manifiesta dentro de su currículo una preocupación por el perfil de un docente que cuente con adecuadas competencias emocionales.

Todavía existe un vacío curricular, por lo menos en lo que respecta a la creación formal de una asignatura dentro del plan de estudios de los programas de licenciatura, tanto en latinoamérica como en Colombia, en el tema del desarrollo y mejora de la inteligencia emocional o competencias emocionales en los docentes. Por ello, retomando la premisa del problema del “uso del conocimiento” de Perkins, muchos docentes podrían pasar por vicisitudes al intentar lidiar con situaciones problema de cohorte emocional debido a que, haciendo referencia solo a la formación docente, no han recibido un conocimiento directamente formado por una cátedra en esta temática y, por lo tanto, no habrá conocimiento que puedan emplear salvo el que tienen por la experiencia personal de vida de cada uno de ellos.

2.2.4. Modelo de Síndrome de *Burnout* de Maslach

Fundamentos

Hacia la década de los setenta, con Freudenberg se inician las investigaciones en torno a aquello que puede ser catalogado como estrés laboral, traducido para entonces como quemarse en el trabajo o síndrome de burnout. (Durán, Extremera y Rey, 2001, p.46).

Fue la profesora Cristina Maslach quien por primera vez, en el congreso APA de 1976, para referirse al estrés que cada vez se presentaba, con recurrencia, en trabajadores que prestaban servicios a otros humanos, quienes argumentaban sentirse “quemados” en el trabajo, acuña – de la mano de Susan Jackson – el término burnout, definiéndolo en 1981 como “un síndrome de estrés crónico que se manifiesta en aquellas profesiones de servicios caracterizadas por una atención intensa y prolongada a personas” (Quiceno y Vinaccia, 2007). Definición que Moriana y Herruzo (2004), en su investigación sobre estrés y burnout en profesores, proponen como más aceptada por la comunidad científica.

Ante las diversas situaciones de estrés que experimentan los empleados de las organizaciones existe una manifestación negativa, catalogada por Maslach y Jackson en 1986, 2001 y en 2010 (citado por Colino y Pérez, 2015) como un síndrome compuesto por tres dimensiones:

El agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. El agotamiento emocional es la principal manifestación del SB, pues denota la dimensión del estrés. Implica sentirse vaciado, consumido y exhausto. Sin embargo, este componente no revela la relación que tiene el individuo con su trabajo. La despersonalización se caracteriza por poner distancia a la persona con la que se trabaja, adoptando actitudes insensibles y frías con ella e ignorando sus cualidades que lo hacen un ser único. La consideración de una baja realización personal en el rol, ocurre cuando el individuo siente que no puede contribuir más con la persona que recibe el servicio y se decepciona, no encontrando otras áreas de recompensa (Colino & Pérez, 2015, p. 29).

Para reconocer estos tres síntomas o dimensiones se creó el MBI (Maslach Burnout Inventory), que permite analizar el estrés laboral o “quemarse en el trabajo” en personas que prestan servicios a distintos niveles, especialmente en profesores, médicos, psicólogos, enfermeras y aquellos que presentan servicios sociales.

En la versión española el cuestionario está compuesto por 22 ítems, estructurado en formato de respuesta tipo likert y una fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.89. (Duran, Extremera y Rey, 2001). Este instrumento ha sido utilizado en varios estudios, con muestras de todo nivel laboral, habiendo sido validado en varios países, y en el idioma español se cuenta validado en España y en Chile (Quiceno y Vinaccia, 2007).

Síndrome de Burnout en docentes

De acuerdo con los aportes de Durán, Extremera y Rey (2001), en los docentes se origina este estrés o cansancio laboral debido a:

- Factores individuales, que se pueden caracterizar como antecedentes del estrés laboral: personalidad tipo A, la orientación profesional y unas elevadas expectativas de lo que sería su desempeño laboral.
- Factores que tienen que ver con la relación educativa: inconvenientes en la interacción con los estudiantes por indisciplina, mal comportamiento y falta de motivación, de estos últimos.
- Factores asociados al contexto organizacional y social: sobrecargas en el trabajo y el tiempo, escasez de recursos para desarrollar sus actividades, falta de reconocimiento de sus logros, de trabajo en equipo con otros colegas y pérdida de credibilidad de su labor, a nivel social (p. 47).

De acuerdo con investigaciones como la de Fernández-Berrocal y Durán (2003, p. 260), la aparición de este síndrome en el colectivo docente afecta también el sistema educativo, por las consecuencias que trae en el proceso de enseñanza, que debe liderar el maestro. Para hacer frente a esta situación, estos autores, resaltan que, aunque tradicionalmente la investigación en torno al burnout en los docentes se ha centrado en aspectos como el ambiente laboral, “algunas evidencias sugieren la existencia de factores de personalidad y habilidades emocionales que influyen en los niveles globales de estrés laboral del profesorado, incluso cuando se controlan los estresores típicamente organizacionales y del entorno del trabajo (Mearns y Cain, 2003, citados por Fernández-Berrocal y Durán, 2003, p. 261).

Para Salovey, Mayer y Caruso (2002) “las habilidades emocionales descritas en la teoría de la Inteligencia Emocional, permitirían un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional, producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en los individuos” (Citado por Extremera, Durán y Rey, 2007, p. 242).

Por otro lado, a lo largo del desarrollo de la IE se ha logrado establecer que “las personas emocionalmente inteligentes saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprender las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar estados emocionales”. (Extremera, Durán y Rey, 2007, p. 242).

La labor docente, ciertamente, presenta una alta latencia al burnout, debido a la responsabilidad del orientador por asegurar que los alumnos accedan a una educación de alta calidad, aún y cuando el medio y sus problemáticas hacen más difícil el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Bedoya, Vega y otros, 2017).

En Colombia, se han realizado estudios encontrándose que, por ejemplo, “con docentes oficiales de la ciudad de Medellín se identificó que el 46.8% de ellos presentaban burnout o estaban en alto riesgo de padecerlo. En Ibagué, los resultados señalan que gran parte de los docentes de la muestra presentaban un nivel de burnout bajo, pero se destaca el hecho de que el 34% presentaran niveles altos en cinismo (Despersonalización) y el 31% presentaran niveles altos de ineficiencia en el trabajo. Además, un estudio en Bogotá encontró una prevalencia del síndrome del 15.6% en docentes de colegios públicos y porcentajes altos en los factores relacionados con el entorno laboral y la satisfacción personal”. (Díaz, López y Varela, 2010, p. 218).

En el Caribe colombiano, algunos estudios se dirigen a la influencia que tiene el burnout docente en el desempeño de sus estudiantes, impactando de forma negativa la puesta en práctica de los procesos pedagógicos del maestro, dentro y fuera del salón de clases, debilitando sus habilidades para facilitar el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes (Martínez, Berthel y Vergara, 2016; Caballero, González y otros, 2009). De hecho, si el docente debe convertirse en un motivador para sus estudiantes, presentar algún síntoma asociado al burnout afecta de manera negativa y el aprendizaje de sus estudiantes (Martínez, Berthel y Vergara, 2016, p. 12).

En los acercamientos realizados en esta región de Colombia, el *burnout* académico, implica una mirada constructiva que, además de caracterizar el síndrome, busque en las manifestaciones de ansiedad o depresión de los docentes, causados por los contextos culturales, sociales y las mismas idiosincrasias del sujeto (Caballero, Hederich y Palacio, 2009), una oportunidad para recurrir a estrategias en que propendan por el fortalecimiento de la persona del docente y su desempeño en el rol que en la enseñanza tiene.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Establecer la relación entre las habilidades emocionales y el nivel de *burnout* de una muestra de docentes del Caribe Colombiano.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las habilidades emocionales de una muestra de docentes de Barranquilla, Cartagena y Montería utilizando la escala de Bar-on.
- Identificar el nivel de *burnout* de una muestra de docentes de Barranquilla, Cartagena y Montería utilizando la escala de Maslach.
- Determinar el nivel y la dirección de correlación existentes entre las habilidades emocionales y el nivel de *burnout* de los docentes de la muestra.
- Establecer diferencias y similitudes en las habilidades emocionales y el nivel de *burnout* de los docentes, de acuerdo con las siguientes variables sociodemográficas: ciudad, experiencia laboral, y otras.

4. Hipótesis

Esta investigación plantea como hipótesis alternativa la existencia de una correlación negativa entre las habilidades emocionales planteadas por Bar-On y el nivel de Burnout (estrés laboral) de acuerdo con la escala de Maslach. En este sentido, se prevé que, el comportamiento de las dos variables sea inversamente proporcional Barrera (2014), es decir, a mayor nivel de habilidades emocionales, menor será el nivel de estrés laboral, o viceversa. Por consiguiente, se plantea las siguientes hipótesis de investigación:

- Ho: No existe correlación entre habilidades emocionales y el nivel de burnout de los docentes de la muestra.
- Ha: Existe una correlación negativa entre las habilidades emocionales y el nivel de Burnout de los docentes de la muestra.

5. Metodología

5.1. Enfoque de investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo debido a que se realizó un estudio de carácter secuencial - probatorio, que fue construido a partir de unos referentes teóricos que orientan los objetivos e interrogantes de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Así mismo, se procedió de forma ordenada con la fases de formulación de la idea y planteamiento del problema de investigación, revisión de la literatura y desarrollo de un marco teórico, visualización del alcance del estudio, formulación de hipótesis y definición de las variables, desarrollo de un diseño cuantitativo de investigación (estudio correlacional), definición y selección de la muestra, recolección y análisis de los datos, y la elaboración del reporte de resultados, con sus respectivas conclusiones.

En esta investigación, la hipótesis orienta el acercamiento a las variables, desde el proceso de definición conceptual y operacional, de manera que los resultados obtenidos de los procedimientos empleados, se convierte en datos tangibles, es decir, datos medibles de una muestra seleccionada; por otro lado, para el propósito de esta investigación - que tiene fundamentos cognitivos - se alcanza mediante el análisis de datos numéricos de la realidad establecida como problemática, para así comprobar una teoría o conceptualización de los comportamientos; en este caso, las habilidades emocionales y el síndrome de burnout.

En el campo de la educación, la investigación cuantitativa nos permite descubrir, dimensionar y evidenciar una serie de condiciones específicas de la cotidianidad del docente y su relación con el entorno, para justificar su necesidad de exploración y propuestas de solución. Por lo cual, mediante el enfoque cuantitativo, se propicia la rigurosidad en la investigación para dar respuesta a los comportamientos sociales de los docentes del caribe colombiano en sus

actividades diarias, que determinan su relación con el entorno y el posible desarrollo del síndrome de burnout, a correlacionar con los indicadores que reflejan sus habilidades emocionales, con las cuales hace frente a los diversos factores que influyen en el desempeño de su quehacer.

5.2. Diseño

El diseño escogido para esta investigación fue transeccional correlacional (Hernández et al., 2010), dado que buscamos establecer la relación que existe entre las dos variables de estudio (i.e., habilidades emocionales y síndrome de Burnout) a partir de la descripción cuantitativa de las mismas y el uso estadístico de correlación (e.i., r de Spearman), sin hacer alusión a relaciones causales. De acuerdo con Kachigan (1991), en los estudios correlaciones se busca simplemente observar como dos variables de interés covarían en un ambiente natural, de tal manera que a futuro podamos predecir el comportamiento de una de ellas a partir del comportamiento de la otra. Además, en la correlación se relacionan las variables sociodemográficas del síndrome de Burnout con las habilidades emocionales de los docentes.

A partir del diseño de esta investigación también se pretendió especificar propiedades importantes de un grupo específico de sujetos (Dankhe, 1986). En este sentido, el presente diseño tiene un carácter descriptivo. De acuerdo con Selltiz (1965), los estudios descriptivos se centran en medir una o más variables con la mayor precisión posible. Por tanto, el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr la precisión en la medición. Asimismo debe ser capaz de especificar quiénes deben incluirse en la medición.

Por otra parte, el diseño también incorpora un elemento descriptivo-comparativo (Hernández et al., 2010), dado que uno de los objetivos específicos de la investigación fue comparar el estado de ambas variables de acuerdo con ciertas variables sociodemográficas. Para

ello se utilizaron estadísticos no paramétricos de comparación (i.e., Kruskal-Wallis, U de Mann-Whitney). De esta manera, la descripción tiene como finalidad caracterizar la realidad observada tal y como ocurren, preparando con estos las condiciones necesarias para la explicación de los mismos(Monje, 2011).

Con este diseño se logró dar respuesta a los objetivos del estudio y valorar el cumplimiento de la hipótesis de investigación, lo cual se explica en detalle en las secciones de resultados y discusión.

5.3. Definición de las variables

Bar-On (2006) define las habilidades emocionales como la inteligencia socio-emocional que es “conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas para determinar la efectividad de entenderse y expresarse, entender a los demás y relacionarse y hacer frente a las demandas diarias”, es decir, la competencia emocional de los seres humanos es percibir,interpretar, regular y comprender sus emociones y la de los otros, saber relacionarse con su medio ante diversas situaciones cotidianas. Por consiguiente, las habilidades emocionales puede ser medidas por medio de un test, a partir de la identificación de enunciados que permite visualizar los comportamientos de los participantes en diferentes situaciones que están expuestos, manifestar los momentos de riesgo emocional y cómo actuar sobre ellos; dichos enunciados permite a los investigadores realizar interpretación sobre sus comportamientos y/o emocionales.

El término burnout, definiéndolo en 1981 como “un síndrome de estrés crónico que se manifiesta en aquellas profesiones de servicios caracterizadas por una atención intensa y prolongada a personas” (Quiceno y Vinaccia, 2007), es decir, los seres humanos se siente “quemados” en el trabajo y desarrollan estrés. De esta manera, el síndrome de burnout es medido por un test que evalúa los niveles de estrés, a través de unos enunciados que permiten al docente

manifestar los momentos de tensión en su quehacer pedagógico. Además, cada uno de los componentes, responde a la sensación percibida por el docente en su entorno familiar, laboral y personal.

5.4. Población y muestra

La población escogida para el desarrollo de esta investigación fueron los docentes de la básica primaria y secundaria de la región Caribe Colombiana. La muestra estuvo compuesta por 257 docentes de básica primaria y secundaria de 8 instituciones públicas de las ciudades de Barranquilla, Cartagena y Montería.

Los 6148 docentes de la ciudad de Barranquilla se encuentran distribuidos en 574 establecimientos educativos, de los cuales 154 pertenecen al sector oficial. 396 del sector privado y 24 de otros (administración y oferentes). De éstos, 38% son licenciados, 50.2% tiene título de postgrado, 3% son normalistas superiores y 7% se encuentran formados en otros niveles (Secretaria de Educación de Barranquilla, 2017). La muestra de docentes Barranquilleros fue escogida de tres colegios del sector público 40 de básica primaria, 44 de básica secundaria y 10 datos perdidos, de los cuales un (81%) son licenciados o normalistas, algunos de ellos, son físicos, sociólogos e ingenieros, (8.5), y (10.6%) de datos perdidos.

Por su parte, los 4457 docentes de la ciudad de Cartagena están distribuidos en 460 establecimientos educativos, de los cuales 194 pertenecen al sector oficial y 266 al sector privado. Del total de docentes, el 57% son licenciados, el 13.2% tiene título de postgrado, el 11.2% son normalistas superiores y un 18.6% se encuentra en otros niveles (DANE.2017). La muestra de docentes para esta ciudad fue seleccionada de tres instituciones públicas, 38 de básica primaria, 35 de básica secundaria y 4 datos perdidos. De los cuales 75 son licenciados o normalistas, 01 orientadora escolar y 01 trabajadora social.

Finalmente, los 4440 docentes de la ciudad de Montería, se encuentran ubicados en 388 instituciones educativas, de las cuales 258 hacen parte del sector oficial y 80 del sector privado. El 55% de estos docentes tiene alguna licenciatura, un 28.4% tiene título de postgrado, el 9.9% son normalistas superiores y un 6.7% se encuentra en otros niveles (DANE 2017). La muestra de docentes para esta ciudad fue seleccionada de dos instituciones públicas, 33 de básica primaria, 36 de básica secundaria, 3 de ciclo complementario y 14 datos perdidos. De los cuales todos son licenciados.

Tabla 3: Muestra por ciudad y nivel de enseñanza

Niveles de enseñanza	Barranquilla	Cartagena	Montería
Básica primaria	40	38	33
Básica secundaria	44	35	36
Ciclo complementario	0	0	3
<i>Total</i>	<i>94</i>	<i>77</i>	<i>86</i>

Para escoger la muestra seleccionada se realizó un muestreo no-probabilístico por conveniencia (Hernández et al. 2010), el cual permitió a los investigadores el acceso a los docentes y mantener el contacto con ellos, durante el desarrollo de la investigación. De acuerdo con Hernández y colaboradores, este tipo de muestreo se utiliza usualmente cuando no hay intenciones de extrapolar los resultados a la población de estudio. En este sentido, los resultados de esta investigación deben ser tomados con cautela al momento de querer hacer alguna generalización.

5.5. Técnicas e Instrumentos

La técnica de recolección de datos utilizada para esta investigación fue la encuesta. De acuerdo con Hernández et al (2010), ésta es una técnica que permite al investigador recoger información cuantitativa sobre una variable, a partir de instrumentos conformados por preguntas o escalas de medición (e.g cuestionarios, inventarios, tests) en una muestra grande de sujetos.

A continuación se presentan los instrumentos que fueron utilizados para conocer las habilidades emocionales y el nivel de burnout de los participantes, previa revisión de juez experto (Mg. Jorge Mizuno) para su aplicación en el contexto del caribe colombiano.

5.5.1. Inventario de Cociente Emocional Bar-On (ICE)

Este instrumento fue creado por Bar-On en 1997 y tiene como finalidad describir cómo se sienten, piensan o actúan los docentes en torno a sus habilidades emocionales, para la adaptación en el afrontamiento de las exigencias y retos que implica el medio en el que se desenvuelve el ser humano, en este caso el docente.

Este inventario está compuesto por cinco habilidades o componentes, que como dice Ugarriza (2001) hacen parte de la visión sistémica de la estructura del modelo de BarOn, para la inteligencia no cognitiva, que son los siguientes:

- Componente intrapersonal: comprende la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia
- Componente interpersonal: se encuentra la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social
- Componente de adaptabilidad: En este componente se manifiesta la solución de problemas, la flexibilidad y la prueba de la realidad.

- Componente de Manejo de estrés: En este aspecto, se maneja la tolerancia al estrés y el control de impulsos
- Componente de estado de ánimo: Se maneja la felicidad y el optimismo de las personas.

Este inventario, cuenta con 133 reactivos estructurados a una escala likert de cinco puntos: 1= Nunca es mi caso, 2= Pocas veces es mi caso, 3= A veces es mi caso, 4= Muchas veces es mi caso y 5= Siempre es mi caso. La aplicación del inventario tiene una duración de cuarenta y cinco (45) minutos. En la siguiente tabla se presenta la categorización por componentes, los cuales corresponden a la sensación percibida por el docente en su entorno familiar, laboral y personal.

Tabla 4: Componentes del Inventario de Cociente Emocional Bar-On (ICE)

Componente	Ítems
Interpersonal	5,16,18,19,23,30,34,39,43,44,46,53,55,58,61,62,69,72,84,90,92,98,99,111,113,119,121,128
Intrapersonal	7,9,10,11,12,20,21,22,24,32,35,40,45,48,52,56,63,70,71,79,96,97,101,109,115,116,126,129,133
Adaptabilidad	1,3,8,14,15,28,29,57,59,60,68,74,75,76,83,87,89,94,103,104,107,112,118,127,131,132
Manejo de estrés	4,13,25,27,33,37,38,41,42,49,50,64,65,67,73,77,78,86,88,102,108,117,122,123,124,130
Estado de ánimo	2,6,17,26,31,36,47,51,54,66,80,81,82,85,91,93,95,100,105,106,110,114,120,125

Respecto a la confiabilidad y validez de este instrumento, desde el año 2000 en Perú vienen adelantándose trabajos para uso experimental, entre los cuales se encuentran los de Abanto, Higuera y Cuento, quienes practicaron el cuestionario a una muestra de 1246 encuestados, en cuyos resultados solo se encuentran registrados, según Ugarriza (2001) estadísticos descriptivos de lo obtenido; otra aplicación tuvo lugar con el trabajo realizado por

Escurra y colaboradores en el 2000, quienes mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, pretendían verificar factores comunes de los cinco componentes del cuestionario, en una muestra de 489 encuestados. Sin embargo, aunque ambos ejercicios produjeron datos confirmatorios, ninguno se dedicó al establecimiento de la confiabilidad y validez del instrumento.

Ugarriza (2001) en su investigación titulada “la evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana”, no sólo pretendió “adaptar, estandarizar y determinar la validez y confiabilidad del inventario del cociente emocional de BarOn (...) sino, fundamentalmente, demostrar si el modelo de inteligencia emocional y social propuesto por BarOn se corroboraba mediante el análisis factorial confirmatorio en la muestra peruana” (cf. Ugarriza, 2001, p. 136).

Para lograr este objetivo logró encuestar a 2249 personas, mediante el método de muestreo no probabilístico de tipo intencional, centrando los estudios de confiabilidad en la consistencia interna y la confiabilidad *retest*; es decir, practicando la prueba a los mismos sujetos en dos momentos temporales distintos para poder establecer la correlación entre las medias obtenidas para cada uno de los ítems del test. Los coeficientes alfa de Cronbach arrojan que la consistencia interna para el inventario es de 0.93, es decir, es alto y fiable para la representatividad de la muestra, con relación a los ítems que hacen parte del instrumento (ver ANEXO 1).

5.5.2. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R).

Este instrumento fue desarrollado por Moreno-Jiménez et al. (1993), “como una herramienta pertinente para obtener información acerca de las fuentes del estrés propias de la

organización y del contexto laboral donde el profesor desempeña su trabajo” (p.2) tiene como finalidad evaluar el nivel de estrés laboral en la profesión del docente, además de la puntuación específica del burnout en docentes. Dicho cuestionario está compuesto por tres factores: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización. Moreno et al. (2000), define los factores de la siguiente forma:

- El agotamiento emocional: en este factor, la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación. Tiende a mostrar desgaste o cansancio
- Despersonalización: es la dimensión que caracteriza una respuesta interpersonal, fría, cínica a los beneficiarios de los servicios o respecto de la actividad que se realiza.
- Falta de realización: el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y de fracaso del trabajo.

El instrumento está conformado por 66 ítems estructurado en una escala Likert de cinco puntos, desde el punto 1= “no me afecta”. hasta el 5= “me afecta muchísimo”, para los primeros 11 ítems ;y desde 1= “totalmente en desacuerdo”, hasta el 5= “totalmente de acuerdo”para los siguientes ítems. Para este cuestionario los docentes emplean treinta y cinco (35) minutos en la aplicación. En la Tabla 5 se destacan cada uno de los reactivos junto a las escalas correspondientes.

Para la confiabilidad y validez de este instrumento, se tomó como trabajo de validación del instrumento el de *Evaluación del desempeño docente, estrés y Burnout en profesores universitarios* realizado por Cárdenas y colaboradores (2014); para cuya validación, con una muestra no probabilística de 164 maestros, mediante una metodología cuantitativa correlacional, cuya confiabilidad inter-ítem por medio de Alpha Croch en la escala de estrés percibido y el

cuestionario de Burnout del profesorado que puntuó .79. Demostrando los rangos confiables de las variables de estudio.

Tabla 5: Componentes de cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

Escala	Ítems
Agotamiento emocional	12,16,17,19,23,27,38,41,42,43,47,27,51,42,43,47,49, 51, 52, 54,60,61,62
Despersonalización	1,2,3,5,6,7,11,13,14,18,20,24,25,26,28,29,30,32,33,34,39,45, 46,48,53, 55, 56,58,64,65
Falta de realización	4,8,9,10,15,21,22,31,35,36,37,40,44,50,57,59,63,66

Por otro lado, de acuerdo con el estudio de Moreno-Jiménez et al (1993), (que es la edición revisada del CBP para el castellano) con una muestra de 222 docentes, de centros educativos de educación primaria y de ciclos formativos de grado medio, para evaluar los procesos de estrés y de burnout en los docentes y sus antecedentes con la organización y desempeño laboral, se obtuvo que, a partir de un análisis factorial (ejes principales con rotación oblimin directo) para confirmar la estructura teórica del cuestionario, confirmándose que “el instrumento se presenta como una herramienta eficaz que permite evaluar las variables disfuncionales del entorno organizacional y laboral que podrían estar incidiendo en el desarrollo del burnout” (p. 12), en tanto que considera correlaciones relevantes entre las variables sociodemográficas como en las provenientes del instrumento MBI (ver ANEXO 2).

5.6. Procedimientos

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron los siguientes procedimientos:

- *Contacto con los participantes:* En este aspecto, la muestra escogida por parte de los investigadores, fue por medio del contacto con los rectores de las instituciones para poder acceder a los colegios, teniendo el permiso de éstos, se procede el contacto con

los docentes por medio de una reunión explicando el propósito de la investigación. En dicha reunión, se les explica desde lo conceptual, las habilidades emocionales planteadas por Bar-On y los posibles niveles de estrés que podrían manejar los docentes. Por eso, se hace necesario la aplicación de dos tests que demostraran la relación entre estas dos variables. También se explica los riesgos de esta investigación a los participantes, desde la Resolución 8430 de 1993 artículo 11, pues menciona la clasificación de las investigaciones por categorías, en este caso, la presente investigación se categoriza con un riesgo mínimo, debido a que su artículo menciona: *“son estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en: exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico o tratamiento rutinario (...)”*.

- *Solicitud de autorización a las escuelas:* Luego de haber explicado a los docentes, en qué consistía su intervención en la investigación para poder evidenciar las habilidades emocionales de los docentes y los niveles de escalas de Burnout, se realizó por medio de formato de cartas a los diferentes colegios escogidos como población participante. Donde se manifiesta por parte de la Universidad Del Norte y de los investigadores, la solicitud de ingresar a los colegios y trabajar con los docentes para la aplicación de los cuestionarios.
- *Aplicación de instrumentos:* De esta manera, contando con el apoyo de las instituciones participantes del proyecto, se prosiguió a la aplicación de los instrumentos. Para llevar a cabo este proceso, se escogió un día donde se encuentre todos los docentes de la básica primaria y secundaria para aplicación de los cuestionarios. los tests aplicados fueron Inventario de Cociente Emocional de Bar-On

(ICE) y cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R). En este punto, los investigadores intervinieron con la explicación de cada uno de los tests, y cómo debían diligenciarlo. siendo así, se prosiguió a la aplicación de los mismos; el primer instrumento dado a los docentes fue el Cociente Emocional de Bar-On (ICE), este test los docentes demoraron respondiendo aproximadamente 40 minutos y este se dio primero debido a que, se relaciona con sus habilidades, emocionales y percepciones que las personas tiene a diario en sus actividades. Luego, se dió el cuestionario de Burnout del Profesorado, donde los docentes se demoraron 25 minutos aproximadamente.

- *Organización y almacenamiento de los datos:* Luego de los docentes de haber diligenciado los tests, se organizaron los datos teniendo en cuenta, la ciudad, el nivel de enseñanza y otros elementos sociodemográficos. Dividiéndolos por ciudad, se prosiguió a guardar la información primero por Excel, pues, tuvimos que digitar los resultados por persona. Estos resultados se guardaron en el Drive creado por los investigadores para proteger los resultados y las identidades de los docentes. Siendo así, se continuó con la digitación de los datos, pero esta vez, de manera total de los docentes. Esto se hizo a través del programa de *Statistical Package for the Social Sciences* SPSS para tener la totalidad de los docentes del Caribe Colombiano y poder establecer la correlación de las dos variables de estudio.
- *Análisis de los datos:* Primero, se obtuvieron estadísticos descriptivos por medio del programa SPSS, registrados de acuerdo con los datos obtenidos en cada ciudad, teniendo en cuenta, las variables de habilidades emocionales y el nivel de estrés laboral, estas se describieron por sus escalas y subescalas para saber cómo se

comportan estas variables. Segundo, se aplicó el proceso comparativo entre los puntajes de los docentes en las diferentes escalas y subescalas de las variables con el fin de determinar qué método usar. Para hacerlo posible, se determinó la normalidad de la distribución de los datos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos arrojaron que no cumplían con el criterio de normalidad y por esa razón, se estableció el método no paramétrico. Tercero, al definir el método no paramétrico, se prosiguió a la comparación de medias por medio de la prueba de Kruskal-Wallis, que permite realizar el procedimiento sin asumir normalidad en las distribuciones y por último, se realizaron las correlaciones por medio del SPSS entre las habilidades emocionales y el nivel del síndrome de burnout por ciudad y general.

- *Redacción del Informe de Investigación:* Teniendo todos los datos organizados, se realiza el informe de la siguiente manera: se realiza la introducción, el planteamiento del problema, la justificación, marco teórico, hipótesis, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

6. Resultados

A continuación se presentan los resultados organizados de la siguiente manera: primero se presentan la descripción de los datos socio-demográficos de los participantes; segundo, la descripción de las habilidades emocionales de los docentes; tercero, los niveles de burnout (estrés laboral) de los docentes; cuarto, la relación entre las habilidades emocionales y el nivel de Burnout de los docentes; y por último, comparaciones no paramétricas de los resultados en relación al algunas de las variables socio-demográficas.

6.1. Socio-Demográficos

Como se puede observar en la Tabla 6, el total de los participantes en la muestra fue de 257, de los cuales 94 corresponden a la ciudad de Barranquilla, en tres instituciones públicas; 77 a Cartagena, en tres instituciones públicas; y, 86 para el caso de Montería, en dos instituciones públicas. Sus edades fueron entre 18 y 66 años. Participaron 90 hombres y 167 mujeres, de los cuales 188 tienen pareja habitual, 9 no tienen pareja habitual y 58 no tienen pareja. Del total de docentes, 65 no tienen hijos, 51 tienen un hijo, 82 tienen 2 hijos, 42 tienen 3 hijos, 11 tienen 4 hijos y 3 tienen 5 hijos. Así mismo, se puede observar que tres docentes tienen menos de un año de experiencia laboral, 33 entre 1 y 5 años de experiencia, 44 entre 6 y 10 años y 174 más de 10 años de experiencia. Por último, 11 docentes están en preescolar, 100 en primaria, 5 en media, 110 en secundaria y 3 en ciclos formativos. Se destaca que 28 docentes se encuentran en varios niveles de enseñanza. Su situación laboral es: 244 funcionarios y 11 interinos.

6.2. Habilidades Emocionales de los Docentes

Respecto a las habilidades emocionales de los 257 docentes del caribe colombiano que accedieron al estudio, podemos observar en la Tabla 7, que la habilidad con la media más alta fue *Autoconcepto* ($x=109,72$), mientras que la más baja fue *Empatía* ($x=95,78$).

Tabla 6: Variables sociodemográficas por ciudad

BARRANQUILLA					CARTAGENA				MONTERÍA			
Sexo	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino		Masculino		femenino	
<i>f</i>	30		60		20		57		36		50	
Hijos	Con hijos		Sin hijos		Con hijos		Sin hijos		Con hijos		Sin hijos	
<i>f</i>	67		25		61		16		62		24	
Nivel de enseñanza	Primaria		Secundaria		Primaria		Secundaria		Primaria		Secundaria	
<i>f</i>	40		44		38		35		33		36	
Situación laboral	Funcionario		Interino		Funcionario		Interino		Funcionario		Interino	
<i>f</i>	94		0		70		7		86		0	
Tipo de institución	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
<i>f</i>	94		0		77		0		86		0	
Años de experiencia	Menos de 1 año	1 a 5	6 a 10	Más de 10	Menos de 1 año	1 a 5	6 a 10	Más de 10	Menos de 1 año	1 a 5	6 a 10	Más de 10
<i>f</i>	1	19	18	56	0	6	13	57	2	8	13	61

Fuente: variables sociodemográficas CBP-R.

Tabla 7: Habilidades emocionales de los docentes

Habilidades emocionales	BARRANQUILLA				CARTAGENA				MONTERÍA				TOTAL	
	Prim	Prim	Sec	Sec	Prim	Prim	Sec	Sec	Prim	Prim	Sec	Sec		
	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E
INTRAPERSONAL	<i>103,97</i>	<i>12,099</i>	<i>104,59</i>	<i>15,617</i>	<i>111,55</i>	<i>8,399</i>	<i>105,31</i>	<i>11,808</i>	<i>106,66</i>	<i>13,818</i>	<i>108,64</i>	<i>11,445</i>	<i>106,81</i>	<i>12,683</i>
Comprensión de sí mismo	101,95	12,947	105,51	14,883	107,07	10,361	104,14	12,913	105,47	15,727	108,28	13,522	105,55	13,384
Asertividad	101,38	14,445	104,96	17,507	112,00	9,532	103,50	14,868	105,66	13,052	106,83	15,436	105,79	14,708
Autoconcepto	109,64	11,384	105,53	14,086	113,34	9,302	108,47	12,004	110,03	10,529	111,47	9,578	109,62	11,575
Autorrealización	105,15	13,861	104,35	16,040	110,93	10,177	107,00	12,748	107,47	13,024	108,42	11,903	107,11	13,320
Independencia	96,03	11,442	97,24	12,325	101,97	7,341	97,28	9,895	96,28	13,201	97,92	9,987	97,92	11,004
INTERPERSONAL	<i>99,33</i>	<i>11,930</i>	<i>101,45</i>	<i>15,261</i>	<i>106,79</i>	<i>10,972</i>	<i>100,17</i>	<i>13,125</i>	<i>101,41</i>	<i>13,370</i>	<i>101,14</i>	<i>12,043</i>	<i>101,65</i>	<i>12,904</i>
Empatía	93,77	17,808	97,27	17,858	98,55	15,061	95,64	14,424	94,41	18,533	93,72	13,733	95,41	16,193
Relaciones interpersonales	102,85	11,426	102,16	15,602	107,76	11,933	100,00	14,071	103,34	14,768	100,92	14,573	102,79	13,763
Responsabilidad social	94,97	15,658	98,80	14,881	103,24	9,195	98,58	12,046	99,09	12,716	99,75	10,151	99,11	12,984

ADAPTABILIDAD	97,56	11,661	97,16	18,680	102,52	8,782	101,06	10,287	98,81	10,601	101,06	11,076	99,49	12,746
Solución de problemas	92,72	11,870	97,27	12,185	101,03	9,500	97,47	10,294	94,47	9,274	98,56	9,210	96,64	11,159
Prueba de la realidad	100,10	14,427	98,94	17,653	101,52	11,287	103,31	13,495	102,94	11,791	104,75	11,370	101,89	13,699
Flexibilidad	100,69	12,490	101,69	13,518	103,83	10,117	101,36	11,385	99,00	11,133	98,89	15,589	101,07	12,491
MANEJO DE ESTRÉS	98,97	16,979	100,39	16,516	105,52	14,562	103,03	16,189	102,53	15,270	107,61	15,690	102,65	16,357
Tolerancia al estrés	97,82	13,406	101,45	15,167	106,14	14,952	101,83	14,737	100,94	16,516	107,72	13,702	102,47	15,183
Control de impulsos	100,38	20,372	99,16	17,849	103,00	14,518	102,89	15,666	103,38	14,266	105,22	16,192	101,98	17,076
ESTADO DE ÁNIMO	99,59	14,507	100,71	17,401	109,31	12,175	103,25	15,093	103,94	13,495	105,89	13,975	103,57	14,819
Felicidad	100,90	14,791	100,45	17,808	108,10	12,723	102,94	14,967	104,44	13,852	106,00	16,085	103,77	15,313
Optimismo	98,41	16,168	99,12	20,601	108,86	13,588	103,75	14,037	102,84	13,366	104,61	11,175	102,54	15,824

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE).

Para el caso de la *habilidad intrapersonal*, a nivel global se observó que la mayoría de docentes en las tres ciudades presenta un nivel promedio. De acuerdo con la Tabla 8, en la ciudad de Barranquilla hubo un 42,5% de los participantes con este nivel de habilidad intrapersonal, mientras que en Cartagena y Montería fueron 40,2% y 41,9% respectivamente. Es importante destacar que hubo también un porcentaje importante de docentes en las tres ciudades que puntuaron en las categorías de alta y muy alta, de acuerdo con la escala de Bar-On (ver Tabla 8).

Tabla 8: INTRAPERSONAL

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	1,1	4,3	9,7	42,5	24,5	13,9	1,1
Cartagena	0	0	6,5	40,2	36,3	16,9	0
Montería	0	3,5	4,5	41,9	36,0	13,9	0
General	0,4	2,7	7,0	42,8	31,9	14,7	0,4

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En la subcategoría de *comprensión de sí mismo*, a nivel general se encontró que la mayoría de los docentes cuenta con un nivel promedio. Sin embargo, aunque en las ciudades de Barranquilla y Cartagena más de la mitad de los docentes presentaron dicho nivel (53,2% y 52,9% respectivamente), en Montería solo lo hizo un 32,5%. En el caso de los docentes de esta última ciudad, un porcentaje importante de docentes puntuaron alto (31,4%) y muy alto (18,6%) en la escala de Bar-On para esta subcategoría, diferente a lo que ocurrió en las otras dos ciudades (ver Tabla 9).

Para el caso de la *asertividad*, a nivel global se encontró que casi la mitad de los docentes (45,9%) presentan un nivel promedio. Tal y como se puede observar en la tabla 10, en las ciudades de Barranquilla y Cartagena hubo un porcentaje similar de docentes ubicado en dicho lugar de la escala (41,5% y 44,1% respectivamente). Sin embargo, en Montería el porcentaje de

docentes fue inferior (34,9%), lo cual se vió compensado por un importante porcentaje de docentes (30,2%) quienes puntuaron alto en esta subcategoría (ver Tabla 10).

Tabla 9: Comprensión de sí mismo

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	2,1	2,1	9,6	53,2	18,1	13,8	0
Cartagena	0	2,6	7,8	51,9	22,0	16,8	0
Montería	0	4,6	12,8	32,5	31,4	18,6	0
<i>General</i>	<i>0,8</i>	<i>3,1</i>	<i>10,5</i>	<i>45,9</i>	<i>24,5</i>	<i>14,8</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Tabla 10: Asertividad

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	3,2	5,3	10,6	41,5	18,1	15,9	5,3
Cartagena	1,3	1,3	3,9	44,1	25,9	22	1,3
Montería	0	2,3	10,5	34,9	30,2	15,1	7
<i>General</i>	<i>1,5</i>	<i>3,1</i>	<i>8,6</i>	<i>40</i>	<i>24,5</i>	<i>17,5</i>	<i>4,7</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Respecto al *autoconcepto* de los docentes, a nivel general se encontró que la mayoría presenta niveles alto y muy alto (61,8%), según la escala de Bar-On. En Barranquilla, un 52,1% de los participantes puntuaron en dichos lugares de la escala, mientras que en las ciudades de Cartagena y Montería fue mayor el porcentaje de docentes (64,9% y 69,7% respectivamente). Estos resultados se pueden observar en la Tabla 11.

En la subcategoría de *autorrealización*, a nivel global se observó que la mayoría de los docentes (39,7%) cuenta con una alta capacidad de acuerdo con la escala de Bar-On. En las ciudades de Barranquilla y Montería, un moderado número de participantes presentaron alta

capacidad (39,4% y 44,2% respectivamente). Mientras tanto, un 35,1% de los docentes en Cartagena presentó alta capacidad y 32,5% un nivel promedio (ver Tabla 12).

Tabla 11: Autoconcepto

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	0	5,3	5,3	37,2	25,5	26,6	0
Cartagena	0	1,3	3,9	29,8	31,2	33,7	0
Montería	0	0	2,3	27,9	38,3	31,4	0
<i>General</i>	<i>0</i>	<i>2,3</i>	<i>3,9</i>	<i>31,9</i>	<i>31,5</i>	<i>30,3</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Tabla 12: Autorrealización

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	3,2	2,1	17	22,3	39,4	15,9	0
Cartagena	0	0	7,7	32,5	35,1	24,6	0
Montería	0	5,8	4,6	33,7	44,2	11,6	0
<i>General</i>	<i>1,2</i>	<i>2,7</i>	<i>10,1</i>	<i>29,1</i>	<i>39,7</i>	<i>17,1</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Respecto a la *independencia*, la mayoría de los docentes presentaron un nivel promedio (ver Tabla 13). Aunque una mayoría similar de docentes en Barranquilla (60,6%) y Montería (62,8%) presentaron dicho nivel, el número de docentes en Cartagena fue mayor (79,2%).

Tabla 13: Independencia

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	1,1	9,5	14,8	60,6	13,8	0	0
Cartagena	0	2,6	11,6	79,2	6,5	0	0
Montería	2,3	3,5	18,6	62,8	12,8	0	0
<i>General</i>	<i>1,2</i>	<i>4,7</i>	<i>8,2</i>	<i>56,8</i>	<i>21,4</i>	<i>7,8</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto a la *habilidad interpersonal* de los docentes, a nivel global se observó que más de la mitad (56,8%) presentó un nivel promedio según la escala de Bar-On. En el caso de los docentes de Barranquilla el porcentaje fue de 55,3%, mientras que en Cartagena y Montería fue de 55,8% y 59,3%, respectivamente. En la Tabla 14 se pueden apreciar estos resultados.

Tabla 14: INTERPERSONAL

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	2,1	6,3	10,6	55,3	18,1	7,4	0
Cartagena	0	3,9	6,5	55,8	25,9	7,8	0
Montería	1,2	3,5	6,9	59,3	20,9	8,1	0
<i>General</i>	<i>1,2</i>	<i>4,7</i>	<i>8,2</i>	<i>56,8</i>	<i>21,4</i>	<i>7,7</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Respecto a la subcategoría de *empatía*, un poco más de la mitad de los participantes (52,5%) presentaron una capacidad promedio. Sin embargo, el porcentaje de docentes de la ciudad de Barranquilla fue más bajo (45,7%) mientras que el porcentaje de los docentes de Cartagena y Montería fue mayor (58,4% y 54,6% respectivamente). En la tabla 15 se encuentran especificados estos resultados.

Tabla 15: Empatía

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	3,2	15,9	12,8	45,7	9,6	12,8	0
Cartagena	2,6	7,8	15,6	58,4	7,8	7,8	0
Montería	4,6	7	20,9	54,6	7	5,8	0
<i>General</i>	<i>3,5</i>	<i>10,5</i>	<i>16,3</i>	<i>52,5</i>	<i>8,2</i>	<i>8,9</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En la subcategoría de *relaciones interpersonales*, un poco más de la mitad de los docentes (52,1%) también evidenciaron una capacidad promedio. En la ciudades de Barranquilla y Montería el porcentaje de docentes fue igual (50%), mientras que los docentes en Cartagena que presentaron una capacidad promedio respecto a sus relaciones interpersonales fue mayor (57,1%). Así mismo, es importante destacar que hubo un porcenaje importante de docentes en las tres ciudades (23, 8%) que presentó un nivel alto en esta subcategoría (ver Tabla 16).

Tabla 16: Relaciones Interpersonales

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	4,2	1,1	7,4	50	26,6	7,4	0
Cartagena	2,6	2,6	7,8	57,1	22,1	6,5	0
Montería	1,2	7	8,1	50	22,1	11,6	0
<i>General</i>	<i>2,7</i>	<i>3,5</i>	<i>8,9</i>	<i>52,1</i>	<i>23,8</i>	<i>8,9</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Respecto a su *responsabilidad social*, aproximadamente dos tercios de los participantes (62,6%) presentaron un capacidad promedio. En la ciudad de Barranquilla el porcentaje de docentes con esta valoración fue el más bajo (57,4%), mientras que en Cartagena y Monteria el porcentaje de docentes fue mayor (62,3% y 68,6% respectivamente). Estos resultados se evidencian en la siguiente tabla.

Tabla 17: Responsabilidad social

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	5,3	5,3	12,8	57,4	11,7	7,4	0
Cartagena	0	3,9	9	62,3	16,9	7,8	0
Montería	2,3	1,2	8,1	68,6	13,9	5,8	0
<i>General</i>	<i>2,7</i>	<i>3,5</i>	<i>10,1</i>	<i>62,6</i>	<i>14,0</i>	<i>7,0</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto a la *habilidad de adaptabilidad*, un porcentaje importante de docentes (61,5%) estuvo en un nivel promedio. Similar a otros resultados anteriores, el porcentaje de docentes de la ciudad de Barranquilla que se ubicaron en este nivel (53,3%) fue inferior al de los docentes de Cartagena (64,9%) y Montería (65,1%). Podemos también destacar el hecho de que el porcentaje más alto de docentes en el nivel bajo se presentó en Barranquilla (14,9%). En la siguiente tabla se logran apreciar estos resultados.

Tabla 18: ADAPTABILIDAD

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	2,1	8,5	14,9	55,3	14,9	4,2	0
Cartagena	0		13	64,9	20,8	1,3	0
Montería	0	3,5	10,5	65,1	17,4	3,5	0
<i>General</i>	<i>0,8</i>	<i>4,3</i>	<i>12,8</i>	<i>61,5</i>	<i>17,5</i>	<i>3,1</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto a la subcategoría de *solución de problemas*, la mayoría de docentes (61,9%) también se ubicó en el nivel de capacidad promedio (ver Tabla 19). En las ciudades de Barranquilla y Cartagena, el porcentaje de docentes que presentó este nivel fue muy similar (55,3% y 58,7% respectivamente), mientras que en Montería el porcentaje fue superior (70,9%). Así mismo, hubo un mayor porcentaje de docentes de las primeras dos ciudades en el nivel alto de solución de problemas (18,1% y 19,5% respectivamente), mientras que en Montería el porcentaje fue inferior (10,5%).

Respecto a la subcategoría de *prueba de la realidad*, la mayoría de los docentes (61,9%) también se ubicaron en el nivel promedio, siendo Montería la ciudad donde hubo un mayor número de docentes con dicho nivel (70,9%). Similar a la tendencia general encontrada en la categoría de adaptabilidad, para esta subcategoría hubo un porcentaje considerable de docentes

de Barranquilla (18,1%) y Cartagena (19,5%) que se ubicaron en el nivel alto, mientras que en Montería el porcentaje fue menor (10,5%). Es importante destacar que no hubo docentes en los niveles de muy alto o marcadamente alto. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 20.

Tabla 19: Solución de problemas

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	2,1	7,4	17	55,3	18,1	0	0
Cartagena	1,3	1,3	18,2	59,7	19,5	0	0
Montería	0	5,8	12,8	70,9	10,5	0	0
<i>General</i>	<i>1,2</i>	<i>5,0</i>	<i>15,9</i>	<i>61,9</i>	<i>15,9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Tabla 20: Prueba de la realidad

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	5,3	6,4	11,7	48,9	19,1	8,5	0
Cartagena	0	2,6	13	58,4	15,6	10,4	0
Montería	1,2	1,2	5,8	55,8	30,2	5,8	0
<i>General</i>	<i>2,3</i>	<i>3,5</i>	<i>10,1</i>	<i>54</i>	<i>21,8</i>	<i>8,2</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En la subcategoría de *flexibilidad*, aproximadamente dos tercios de los docentes participantes presentaron un nivel promedio, siendo el porcentaje de docentes de Cartagena el más alto (72,7%). En Barranquilla y Montería hubo también un alto porcentaje de docentes con dicho nivel de flexibilidad (63,8% y 61,6% respectivamente). Es importante destacar que los docentes de Cartagena, en general, fueron quienes obtuvieron puntajes más altos en esta subcategoría, dado que ninguno estuvo en los niveles marcadamente bajo o muy bajo, y muy

pocos en el nivel bajo (7,4%); lo cual no fue el caso de las otras dos ciudades, donde si hubo varios docentes en dichos niveles (ver Tabla 21).

Tabla 21: Flexibilidad

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	1,1	3,2	12,8	63,8	10,6	6,4	2,1
Cartagena	0	0	7,4	72,7	11,7	3,9	2,1
Montería	0	8,1	10,5	61,6	9,3	7	3,5
<i>General</i>	<i>0,4</i>	<i>3,9</i>	<i>10,9</i>	<i>65,7</i>	<i>10,5</i>	<i>5,8</i>	<i>2,7</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto a la variable *manejo de estrés*, a nivel general la mayoría de los docentes se ubicaron en el nivel de capacidad promedio. Es importante destacar que un porcentaje moderado de docentes de las tres ciudades también presentaron un nivel de manejo del estrés alto (17,9%) y muy alto (14,8%). Por ejemplo, en Cartagena y Montería alrededor de un tercio de los docentes se ubicaron en dichos niveles (32,5% y 38,4% respectivamente), mientras que en Barranquilla lo hicieron un 27,8% (ver Tabla 22).

Tabla 22: MANEJO DE ESTRÉS

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	5,3	5,3	15,9	43,6	18,2	9,6	2,1
Cartagena	6,5	1,3	10,4	46,7	15,6	16,9	2,6
Montería	1,2	3,5	12,8	40,7	19,8	18,6	3,4
<i>General</i>	<i>4,3</i>	<i>3,5</i>	<i>13,2</i>	<i>43,6</i>	<i>17,9</i>	<i>14,8</i>	<i>2,7</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Los resultados globales anteriores se reflejan claramente en los obtenidos en la subcategoría de tolerancia al estrés, donde la mitad los docentes participantes (50,5%)

presentaron un nivel promedio de dicha capacidad y hubo porcentajes moderados de docentes en los niveles alto (14,4%) y muy alto (15,2%). De forma similar, en la ciudad de Barranquilla fue donde se presentó un menor porcentaje de docentes en estos niveles (20,2% combinado), mientras que en Cartagena y Montería los porcentajes de docentes fueron mayores (34,4% y 34,9% respectivamente). Estos resultados se logran apreciar en la Tabla 23.

Tabla 23: Tolerancia al estrés

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	3,2	5,3	10,6	57,4	12,8	7,4	3,2
Cartagena	1,3	5,2	10,4	45,5	14,3	20,1	2,6
Montería	1,2	1,2	9,3	47,7	16,3	18,6	0
<i>General</i>	<i>1,9</i>	<i>4,7</i>	<i>10,1</i>	<i>50,5</i>	<i>14,4</i>	<i>15,2</i>	<i>3,1</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

Respecto a la segunda subcategoría relacionada con el manejo del estrés (i.e., *control de impulsos*), la tendencia es también muy similar a la encontrada a nivel general: la mayoría de los docentes (45,5%) presentaron un nivel promedio, y hubo porcentajes moderados en los niveles alto (15,9%) y muy alto (18,7%). La tendencia por ciudades también fue muy similar, siendo Barranquilla la ciudad donde hubo un menor número de docentes puntuando en dichos niveles (28,7% combinado). Para mayor especificidad sobre estos resultados, ver la Tabla 24.

Tabla 24: Control de impulsos

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	4,2	6,4	14,9	45,7	10,6	18,1	0
Cartagena	6,5	2,6	9,1	48,0	16,9	16,9	0
Montería	2,3	3,5	9,3	43	20,9	20,9	0
<i>General</i>	<i>4,2</i>	<i>4,2</i>	<i>11,3</i>	<i>45,5</i>	<i>15,9</i>	<i>18,7</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

La última de las habilidades emocionales en la escala de Bar-On es el *Estado de Ánimo*.

Respecto a esta categoría se presentó una tendencia muy similar a la encontrada en la categoría de manejo del estrés. La mayoría de docentes (47%) se ubicó en el nivel promedio de la escala, mientras que un porcentaje moderado de estos se ubicó en los niveles alto (22,6%) y muy alto (14%). Así mismo, las diferencias entre las tres ciudades presentaron la misma tendencia, siendo Barranquilla la ciudad con menor número de docentes en dichos niveles (25,5% combinado). Estos resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 25: ESTADO DE ÁNIMO

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	5,3	7,4	8,5	53,2	14,9	10,6	0
Cartagena	1,3	3,9	6,5	41,5	29,9	15,9	0
Montería	1,2	2,3	10,5	44,2	24,4	17,4	0
<i>General</i>	<i>2,7</i>	<i>4,6</i>	<i>8,7</i>	<i>47</i>	<i>22,6</i>	<i>14</i>	<i>0,4</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto a la subcategoría *Felicidad*, la mayoría de los docentes (41,6%) se ubicaron en el nivel promedio, y cerca de una tercera parte en el nivel alto (31,1%). Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos en la categoría de manejo del estrés, los porcentajes de docentes en este último nivel fue muy similar (ver Tabla 26).

Tabla 26: Felicidad

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	6,4	8,5	4,2	44	30,5	6,4	0
Cartagena	2,6	2,6	9,1	36,4	33,8	15,5	0
Montería	1,2	3,5	3,5	44,1	29,1	18,6	0
<i>General</i>	<i>3,5</i>	<i>5,0</i>	<i>5,4</i>	<i>41,6</i>	<i>31,1</i>	<i>13,2</i>	<i>0</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

En cuanto al *optimismo* de los docentes, un 45,5% de éstos presentaron una capacidad promedio, mientras que un 26,4% se ubicó en el nivel alto. Algo interesante que se observa en los datos de la Tabla 27, es que el porcentaje de docentes de Barranquilla fue inferior en ambos niveles (40,4% y 24,5% respectivamente), en comparación con Cartagena (48% y 28,6% respectivamente) y Montería (48,8% y 26,7% respectivamente). Este resultado implica que hubo un mayor porcentaje de docentes barranquilleros en los niveles bajo (9,6%), muy bajo (8,5%) y marcadamente bajo (5,3%).

Tabla 27: Optimismo

	Marcada Baja %	Muy Baja %	Baja %	Promedio %	Alta %	Muy Alta %	Marcada Alta %
Barranquilla	5,3	8,5	9,6	40,4	24,5	11,7	0
Cartagena	0	5,2	3,9	48	28,6	13	1,3
Montería	1,2	2,3	7	48,8	26,7	13,9	0
<i>General</i>	<i>2,3</i>	<i>5,4</i>	<i>7,0</i>	<i>45,5</i>	<i>26,4</i>	<i>12,8</i>	<i>0,4</i>

Fuente: Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE)

6.3. Niveles de burnout de los Docentes

Respecto a los niveles de burnout de los docentes del Caribe colombiano que participaron en el estudio, podemos observar que la habilidad con la media más alta fue *Falta de Reconocimiento Profesional* ($x=2,77$), mientras que la habilidad con la media más baja fue *despersonalización* ($x=1,53$). A continuación se presenta un informe detallado de los resultados respecto a esta variable (ver Tabla 28).

Tabla 28: Niveles de *Burnout* de los docentes

	BARRANQUILLA				CARTAGENA				MONTERÍA				TOTAL	
	Prim		Sec		Prim		Sec		Prim		Sec			
	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E	X	D.E
ESTRÉS DE ROL	2,416	,6549	2,339	,6574	2,441	,5335	2,416	,593	2,312	,6709	2,193	,6423	2,356	,6275
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	2,014	,5934	2,061	,6976	1,828	,5721	2,034	,5605	1,931	,6948	1,855	,6861	1,960	,6423
DESPERSONALIZACIÓN	1,635	,4893	1,580	,6712	1,338	,4643	1,566	,4704	1,503	,6242	1,543	,6373	1,533	,5768
FALTA DE REALIZACIÓN	1,880	,7197	1,670	,5581	1,515	,4913	1,982	,6861	1,693	,5889	1,710	,6291	1,738	,6301
BURNOUT	1,880	,4886	1,809	,5391	1,597	,4023	1,903	,4670	1,749	,5176	1,728	,4951	1,781	,5001
SUPERVISIÓN	2,345	,6513	2,143	,5868	2,290	,7594	2,463	,6732	2,413	,5877	2,350	,5914	2,357	,6461
CONDICIONES ORGANIZA	2,686	,6242	2,282	,5461	2,456	,4309	2,432	,5700	2,371	,5343	2,350	,4574	2,431	,5515
PREOCCUPACIONES PROFESIONALES	2,671	,9037	2,298	,8267	2,949	,9481	2,618	1,1016	2,017	,8191	2,190	,9494	2,449	,9685
FALTA DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL	2,833	,9829	2,661	,9679	3,282	1,033	3,111	1,0371	2,313	,9001	2,532	,8965	2,767	1,0213

Fuente: Elaboración propia

Al analizar el componente de *estrés de rol*, se observa que un porcentaje importante de docentes de las tres ciudades obtuvo puntajes moderados (66,4%), siendo Cartagena la ciudad donde hay más docentes con dicho nivel de estrés de rol (74%). Por su parte, aunque los docentes de Montería y Barranquilla también presentaron una tendencia similar, se observan niveles bajos de estrés de rol en un mayor porcentaje (39,5% y 29,8% respectivamente). Estos resultados se puedan apreciar con más detalle en la Tabla 29.

Tabla 29: Estrés de rol

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	29.8	67	3.2
Cartagena	23.4	74	2.6
Montería	39.5	58.1	2.4
<i>General</i>	<i>30.9</i>	<i>66,4</i>	<i>2,7</i>

Fuente: Inventario CBP-R

En lo que corresponde al componente de *agotamiento emocional*, los resultados nos permiten observar que la mayoría de docentes (60,3%) presenta un nivel bajo. Por otro lado, Un porcentaje importante de docentes (38,9%) obtuvo puntajes en el nivel moderado de agotamiento emocional, siendo Barranquilla la ciudad donde hubo más docentes en este nivel (50%). Cartagena y Montería presentaron una tendencia general muy similar (ver Tabla 30).

Tabla 30: Agotamiento emocional

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	50	50	0
Cartagena	67.5	32.5	0
Montería	65.1	32.6	2.3
<i>General</i>	<i>60.3</i>	<i>38.9</i>	<i>0.8</i>

Fuente: Inventario CBP-R

Respecto al componente de *despersonalización*, más de tres cuartas partes de los docentes (87,5%) puntuó en el nivel bajo de la escala del CBP-R, mientras que un porcentaje bajo (11,7%) presentó un nivel moderado. A manera general se puede decir que los resultados en las tres ciudades presentaron una tendencia muy similar (ver Tabla 31).

Tabla 31: Despersonalización

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	87.2	10.6	2.2
Cartagena	89.6	10.4	0
Montería	86	14	0
<i>General</i>	<i>87.5</i>	<i>11.7</i>	<i>0.8</i>

Fuente: Inventario CBP-R

En cuanto a la *falta de realización*, los resultados muestran que la mayoría de los docentes (73,1%) tienen un nivel bajo, mientras que un 25,7% presenta un nivel moderado. Aunque los docentes de Barranquilla y Cartagena muestran una tendencia muy similar respecto a dichos niveles, los de Montería presentan una menor falta de realización (76,7% en nivel bajo y 22,1% en nivel moderado). Estos resultados pueden apreciarse en la Tabla 32.

Tabla 32: Falta de realización

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	70.2	28.7	1.1
Cartagena	72.7	26	1.3
Montería	76.7	22.1	1.2
<i>General</i>	<i>73.1</i>	<i>25.7</i>	<i>1.2</i>

Fuente: Inventario CBP-R

En cuanto al nivel de burnout, a nivel general se observa una tendencia similar a la observada en falta de realización: la mayoría de los docentes (70,4%) presenta un nivel bajo, mientras que alrededor de una cuarta parte (29,1%) presenta un nivel moderado. Sin embargo, al observar los resultados por ciudad la tendencia varía. En comparación con Cartagena y Montería, un porcentaje mayor de docentes de Barranquilla (28,3%) presenta niveles moderados de Burn-Out, mientras que un porcentaje menor (61,7%) presenta un nivel bajo (ver Tabla 33).

Tabla 33: Burn-Out

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	61.7	38.3	0
Cartagena	77.9	22.1	0
Montería	73.2	25.6	1.2
<i>General</i>	<i>70.4</i>	<i>29.1</i>	<i>0.5</i>

Fuente: Inventario CBP-R

Respecto al nivel de *supervisión* percibido por los docentes, una mayoría importante (63,4%) considera que dicho nivel el moderado, mientras que solo cerca de una tercera parte (32,3%) lo considera bajo. En el caso de Montería, el porcentaje de docentes que se ubicó en el nivel moderado fue mayor (70,9%) que el observado en Barranquilla y Cartagena (ver Tabla 34).

Tabla 34: Supervisión

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	38.3	59.6	2.1
Cartagena	33.8	59.7	6.5
Montería	24.4	70.9	4.7
<i>General</i>	<i>32.3</i>	<i>63.4</i>	<i>4.3</i>

Fuente: Inventario CBP-R

La percepción de los docentes respecto de las *condiciones organizacionales* donde laboran presentó una tendencia similar a la observada en torno a la supervisión.

Aproximadamente tres cuartas partes de éstos (73,1%) percibe que existe un nivel moderado de dichas condiciones, mientras que un 24,5% percibe un nivel bajo. Aunque no se observan diferencias importantes entre las tres ciudades, hay que destacar que en Barranquilla existe un porcentaje mayor (aunque mínimo) de docentes que considera que dichas condiciones se encuentran en un nivel alto (5,3%). Estos resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 35: Condiciones organizacionales

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	22.4	72.3	5.3
Cartagena	23.4	75.3	1.3
Montería	27.9	72.1	0
<i>General</i>	<i>24.5</i>	<i>73.1</i>	<i>2.4</i>

Fuente: Inventario CBP-R

En cuanto a las *preocupaciones profesionales* de los docentes, la percepción de éstos estuvo prácticamente dividida entre los niveles bajo (41,2%) y moderado (42,4%), con un porcentaje inferior (16,4%) en el nivel alto. Es importante destacar que los docentes de Cartagena son quienes consideran tener más preocupaciones profesionales (31,1% en nivel alto y 38,3% en nivel bajo), mientras que los docentes de Montería parecen presentar menos preocupaciones de este tipo (57% en nivel bajo y 7% en nivel alto), seguidos por los docentes de Barranquilla (38,3% en nivel bajo y 12,8% en nivel alto). Estos resultados se encuentran representados en más detalle en la Tabla 36.

Tabla 36: Preocupaciones profesionales

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	38.3	48.9	12.8
Cartagena	27.3	41.6	31.1
Montería	57	36	7
<i>General</i>	<i>41.2</i>	<i>42.4</i>	<i>16.4</i>

Fuente: Inventario CBP-R

Por último, casi la mitad de los docentes (47,8%) considera que existe un *falta de reconocimiento* moderado en el lugar donde laboran, mientras que un 18,7% considera que es alto. Similar a la tendencia observada respecto a sus preocupaciones profesionales, los docentes cartageneros son quienes más manifiestan tener falta de reconocimiento (32,5% en nivel alto y 19,5% en nivel bajo). Así mismo, los docentes de Montería son quienes perciben una menor falta de reconocimiento (47,7% en nivel bajo y solo 9,3% en nivel alto). Estos resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 37: Falta de reconocimiento

	Nivel bajo %	Nivel moderado %	Nivel alto %
Barranquilla	31.9	52.1	16
Cartagena	19.5	48	32.5
Montería	47.7	43	9.3
<i>General</i>	<i>33.5</i>	<i>47.8</i>	<i>18.7</i>

Fuente: Inventario CBP-R

6.4. Correlaciones entre Habilidades Emocionales y Niveles de Burnout

De acuerdo con la correlación bilateral de Spearman (para análisis no paramétricos), se encontró que se cumple la hipótesis alternativa planteada para esta investigación. En este sentido,

los resultados permiten asegurar que existe una correlación negativa moderada en entre las habilidades emocionales de los docentes participantes y su nivel de burnout ($r_s = -0,637$). Es importante destacar que también hubo correlaciones negativas moderadas entre todas las habilidades emocionales (de forma independiente) y el nivel de Burn-Out de los docentes, las cuales oscilaron entre $r_s = -0,607$ y $r_s = -0,515$ (ver Tabla 38). Así mismo, algunas de las dimensiones del CBP-R, tales como el estrés de rol, el agotamiento emocional y la falta de realización estuvieron relacionadas negativamente y de forma moderada con el nivel general de habilidad emocional de los docentes. Estas correlaciones oscilaron entre $r_s = -0,564$ y $r_s = -0,547$. Por último, hubo también algunas correlaciones negativas moderadas entre habilidades emocionales independientes y las tres dimensiones del CBP-R mencionadas (ver Tabla 38).

Tabla 38: Correlaciones más significativas entre las habilidades emocionales (ICE) y el nivel de Burn-Out (CBP-R) de los docentes

ICE	CBP-R	Estrés de rol	Agotamiento emocional	Falta de realización	Burnout General
Intrapersonal		-,505**		-,513**	-,573**
Autorrealización					-,522**
Adaptabilidad					-,515**
Manejo del estrés		-,518**	-,518**		-,543**
Tolerancia al estrés			-,510**		-,542**
Estado de ánimo		-,503**		-,592**	-,607**
Felicidad				-,555**	-,556**
Optimismo					-,529**
General		-,560**	-,547**	-,564**	-,637**

** La correlación es significativa al 0.01

6.5. Comparación de Medias

Para poder llevar a cabo un proceso comparativo entre los puntajes de los docentes en las diferentes escalas y sub-escalas de la variable de síndrome de *burnout* y habilidades emocionales, con el fin de determinar el tipo de método (paramétrico o no paramétrico) que realizaría los cálculos comparativos, en primer lugar se procedió a determinar la normalidad de la distribución de los datos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov, puesto que esta prueba mide el grado de concordancia entre un conjunto de datos y una distribución teórica especificada, es decir, permite saber si una variable se distribuye normalmente (Garcia, Gonzalez y Jornet, 2010). Estos resultados arrojaron que el nivel de significación no fue superior a 0,05 en las escalas y sub-escalas que componen tanto a la variable de Síndrome de *burnout* como de Habilidades Emocionales. Con ello se establece que los datos no cumplen con el criterio de normalidad.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, el cual determinó que el método debía ser no paramétrico por la cualidad de los datos, se procedió a utilizar la prueba de Kruskal-Wallis para realizar la comparación entre las puntuaciones debido a que dicha prueba permite realizar este procedimiento sin asumir normalidad en las distribuciones. El test de Kruskal-Wallis es el test correcto para las comparaciones de medianas cuando no se satisfacen las condiciones requeridas para ANOVA, es decir, no es necesario que las muestras provengan de una distribución normal (Amat, 2016).

Se realizaron comparaciones de las puntuaciones de todas las escalas y sub-escalas que componen a la variable de Síndrome de *burnout* y Habilidades Emocionales entre ciudades, sexo, años de experiencia y nivel de enseñanza. Para todas las categorías se usó la misma prueba, excepto la variable de “sexo” ya que debido a su cualidad de solo poder contener dos valores

posibles, se debió utilizar la prueba U de Mann-Whitney. Esta prueba busca contrastar dos grupos diferentes con datos ordinales o con una distribución no normal (Saravia, 2015).

6.5.1. Comparación entre ciudades.

En la comparación hecha entre ciudades para la variable de Síndrome de *burnout*, se encontró que las únicas escalas de Síndrome de *Burnout* que presentan diferencias entre los rangos de las puntuaciones son las de Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional, ya que el nivel de significación fue menor a 0,05. Estas diferencias pueden apreciarse con más detalle en las figuras 1 y 2. La línea amarilla en la gráfica simboliza la diferencia significativa a la hora de realizar la comparación y la negra marca que no existe diferencia.

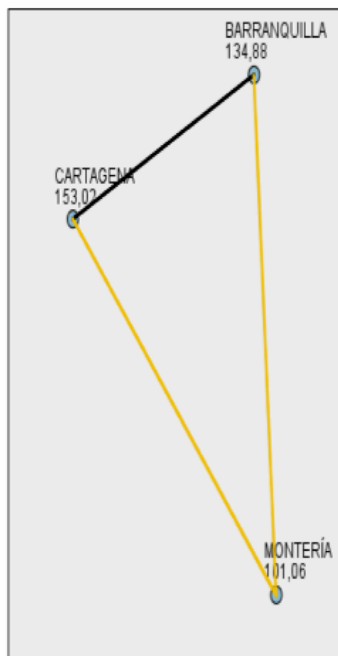
La Figura 1 corresponde a la escala de Preocupaciones profesionales. El rango de la ciudad de Montería fue de 101,06, Barranquilla 134,88 y Cartagena 153,02. Por tanto, se evidencia que la ciudad de Montería fue la que mostró una diferencia significativa con ambas ciudades siendo la que presenta el rango más bajo en la escala de Preocupaciones profesionales. El nivel de significación entre Montería y Barranquilla fue de 0,007 y el de Montería con Cartagena fue de 0,000. Esto podría indicar que los docentes de Montería perciben que su quehacer dentro de la organización le genera menos preocupaciones en cuanto a su propio crecimiento como profesionales de la educación y que Cartagena es la ciudad en la que los docentes tienen más preocupaciones en este aspecto.

La Figura 2 corresponde a la escala de Falta de reconocimiento profesional. Se muestra que el rango de la ciudad de Montería fue de 101,47, Barranquilla 128,70 y Cartagena 160,11. Según la gráfica, todas las ciudades muestran diferencias significativas entre sí a la hora de realizar comparaciones entre ellas. Montería y Barranquilla tienen un nivel de significación de

0,041, Montería y Cartagena de 0,000 y Barranquilla y Cartagena de 0,018. A pesar que se podría decir que los docentes de Montería son los que menos perciben que no son reconocidos apropiadamente por su labor y su desempeño profesional y que los de Cartagena son los que más perciben eso, las diferencias entre las ciudades demuestra que sus percepciones sobre dicho reconocimiento, si se da apropiadamente o no, varían significativamente entre sí.

Figura 1: Comparación de preocupaciones profesionales por ciudad

Comparaciones entre parejas de ciudad

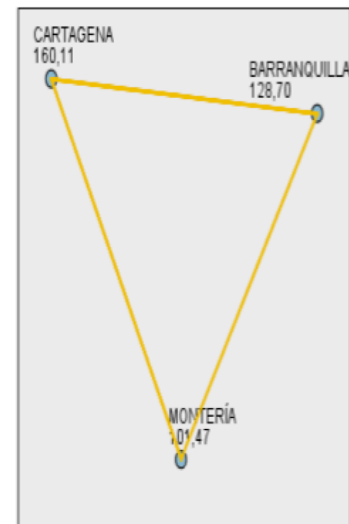


Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de ciudad.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
MONTERÍA-BARRANQUILLA	33,819	11,084	3,051	,002	,007
MONTERÍA-CARTAGENA	51,956	11,654	4,458	,000	,000
BARRANQUILLA-CARTAGENA	-18,137	11,417	-1,589	,112	,337

Figura 2: Comparación de falta de Reconocimiento profesional por ciudad

Comparaciones entre parejas de ciudad



Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de ciudad.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
MONTERÍA-BARRANQUILLA	27,231	11,060	2,462	,014	,041
MONTERÍA-CARTAGENA	58,639	11,629	5,043	,000	,000
BARRANQUILLA-CARTAGENA	-31,408	11,393	-2,757	,006	,018

Por otra parte, en la comparación hecha entre ciudades para la variable de Habilidades Emocionales, se encontró que ninguna escala o sub-escala presenta diferencias significativas entre las ciudades de Barranquilla, Cartagena y Montería, ya que ninguna tuvo una puntuación por debajo de 0,05. Esto significa que las escalas y sub-escalas entre ciudades manejan cierto grado de homogeneidad entre los rangos, lo cual indica que los docentes de las tres ciudades manejan un nivel de habilidad emocional similar.

6.5.2. Comparación por tiempo de experiencia laboral

Al realizar las comparaciones de las escalas del Síndrome de *burnout*, la escala de Condiciones organizacionales es la única que muestra una diferencia significativa entre los grupos de experiencia laboral. La Figura 3 permite visualizar dónde se halla la diferencia significativa que existe entre los grupos.

Figura 3: Comparación de Condiciones Organizacionales por Experiencia Laboral

Comparaciones entre parejas de Años de experiencia



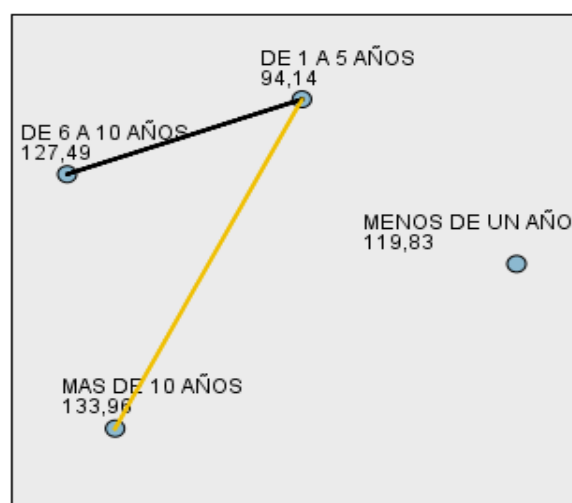
Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de Años de experiencia.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
MAS DE 10 AÑOS-DE 6 A 10 AÑOS	29,134	12,371	2,355	,019	,111
MAS DE 10 AÑOS-MENOS DE UN AÑO	36,126	42,689	,846	,397	1,000
MAS DE 10 AÑOS-DE 1 A 5 AÑOS	48,642	13,919	3,495	,000	,003
DE 6 A 10 AÑOS-MENOS DE UN AÑO	6,992	43,745	,160	,873	1,000
DE 6 A 10 AÑOS-DE 1 A 5 AÑOS	19,508	16,882	1,156	,248	1,000
MENOS DE UN AÑO-DE 1 A 5 AÑOS	-12,515	44,208	-,283	,777	1,000

De acuerdo con la Figura 3, la diferencia significativa existente radica entre el grupo de aquellos docentes que tienen más de 10 años de experiencia y los que tienen de 1 a 5 años con un nivel de significación del 0,003. Entre los demás grupos de docentes, incluyendo la comparación con los de más de 10 años y de 1 a 5 años de experiencia, no parece haber diferencia significativa en la escala de Condiciones organizacionales. Dicho resultado puede sugerir que los docentes con más de 10 años de experiencia en la enseñanza son menos afectados por las condiciones o circunstancias de su ambiente laboral que aquellos que poseen de 1 a 5 años de experiencia.

Figura 4: Comparación de Habilidades Emocionales (Autorrealización) por Experiencia Laboral

Comparaciones entre parejas de Años de experiencia



Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de Años de experiencia.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
DE 1 A 5 AÑOS-MENOS DE UN AÑO	25,697	44,073	,583	,560	1,000
DE 1 A 5 AÑOS-DE 6 A 10 AÑOS	-33,352	16,831	-1,982	,048	,285
DE 1 A 5 AÑOS-MAS DE 10 AÑOS	-39,826	13,877	-2,870	,004	,025
MENOS DE UN AÑO-DE 6 A 10 AÑOS	-7,655	43,612	-,176	,861	1,000
MENOS DE UN AÑO-MAS DE 10 AÑOS	-14,129	42,559	-,332	,740	1,000
DE 6 A 10 AÑOS-MAS DE 10 AÑOS	-6,474	12,333	-,525	,600	1,000

En la comparación hecha entre los grupos de años de experiencia para la variable de Habilidades Emocionales, la única sub-escala del grupo de habilidades emocionales en las que los docentes de distintos años de experiencia muestran diferencias significativas es la de Autorrealización con un nivel de significación de 0,025. La Figura 4 permite visualizar dónde se halla la diferencia significativa que existe entre los grupos de la categoría de años de experiencia laboral.

Nuevamente se evidencia que la única diferencia significativa entre los grupos está marcada entre el grupo de 1 a 5 años (rango medio de 94,14) y más de 10 años de experiencia (rango medio de 133,96) con un nivel de significancia de 0,025. Este resultado sugeriría que a la hora de realizar aquellas actividades que pueden, quieren y disfrutan hacer, a pesar que según el test están dentro de la misma capacidad emocional promedio, los docentes de más de 10 años de experiencia tienen una puntuación ligeramente superior a los del grupo de 1 a 5 años de experiencia.

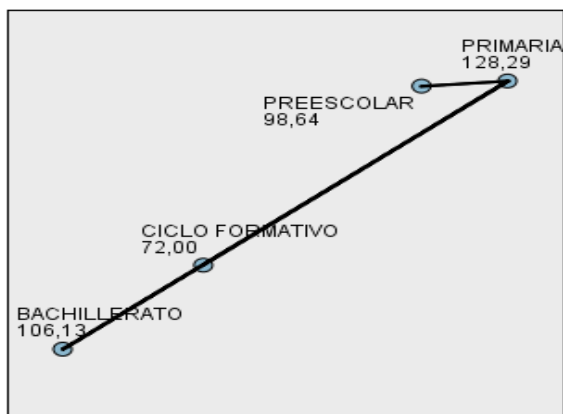
6.5.3. Comparación por nivel escolar

La comparación hecha entre los niveles escolares, teniendo en cuenta las puntuaciones en las escalas del síndrome de *burnout*, arrojó que existe una diferencia significativa (0,014) en cuanto a las Condiciones Organizacionales de los grupos. Tal y como se evidencia en la Figura 5, los niveles escolares que mostraron diferencia significativa entre sus rangos medios fueron el nivel escolar de bachillerato (106,03) y el nivel escolar de primaria (128,29). Dicho hallazgo sugeriría que los docentes pertenecientes al nivel de bachillerato manifiestan percibir un grado menor de afectación por las condiciones circundantes al entorno organizacional, como agentes de influencia en su labor, que los docentes que laboran en el nivel escolar de primaria, los cuales,

entre todos los niveles escolares, fueron los que obtuvieron el puntaje más alto en su rango medio.

Figura 5: Comparación de Condiciones Organizacionales por Nivel Escolar

Comparaciones entre parejas de Nivel de enseñanza



Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de Nivel de enseñanza.

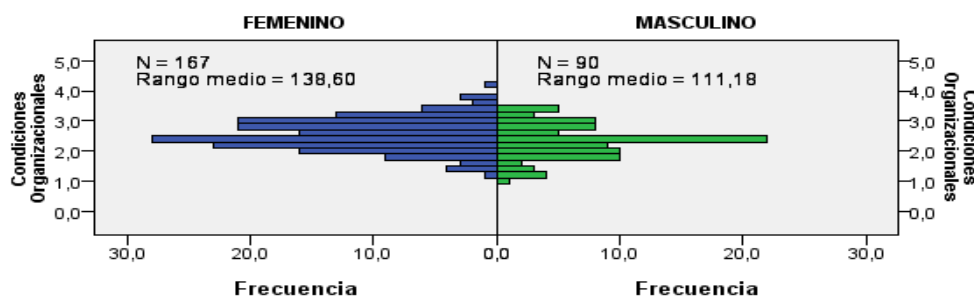
Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
CICLO FORMATIVO- PREESCOLAR	26,636	43,064	,619	,536	1,000
CICLO FORMATIVO- BACHILLERATO	34,126	38,666	,883	,377	1,000
CICLO FORMATIVO-PRIMARIA	56,295	38,740	1,453	,146	,877
PREESCOLAR-BACHILLERATO	-7,490	20,866	-,359	,720	1,000
PREESCOLAR-PRIMARIA	-29,659	21,002	-1,412	,158	,947
BACHILLERATO-PRIMARIA	22,169	9,040	2,452	,014	,085

Al momento de realizar la comparación de los puntajes obtenidos en las habilidades emocionales entre los diferentes niveles escolares, en ninguna de las escalas o subescalas se encontraron diferencias significativas, puesto que la comparación de los puntajes no fue inferior a 0,05, mostrando de esta manera que en los docentes participantes hay cierto grado de similitud en sus habilidades emocionales sin distinción del nivel escolar en el que se encuentren.

6.5.4. Comparación por sexo

Finalmente se realizó la comparación de rangos por sexo y, en lo que respecta a las escalas del síndrome de *burnout*, de todas las escalas que componen esta variable, la de Condiciones Organizacionales fue la única donde se observó una diferencia significativa entre los sexos, con un nivel de significancia de 0,005. En las demás escalas se evidencian resultados homogéneos entre los grupos. En la Figura 6 se evidencia con detalle la diferencia que hubo entre hombres y mujeres, siendo el rango de hombres de 111,18 y el de las mujeres 138,60. A pesar que ambos sexos se ubiquen en el nivel de afectación moderado por las puntuaciones promedios (hombres 2,2 y mujeres 2,5), estadísticamente se muestra que hay una diferencia significativa, donde las mujeres manifiestan un grado mayor de afectación por las condiciones o circunstancias de su ambiente laboral.

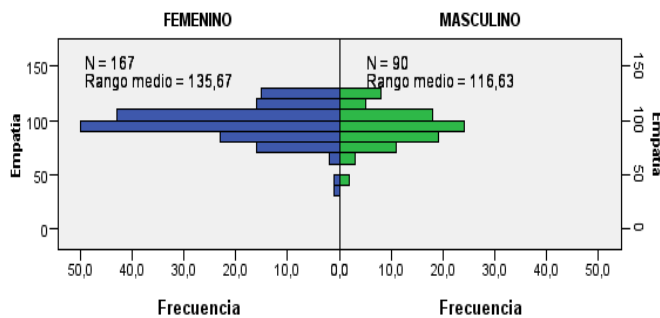
Figura 6: Comparación de Condiciones Organizacionales por Sexo



N total	257
U de Mann-Whitney	9.118,500
W de Wilcoxon	23.146,500
Estadístico de contraste	9.118,500
Error estándar	567,263
Estadístico de contraste estandarizado	2,827
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,005

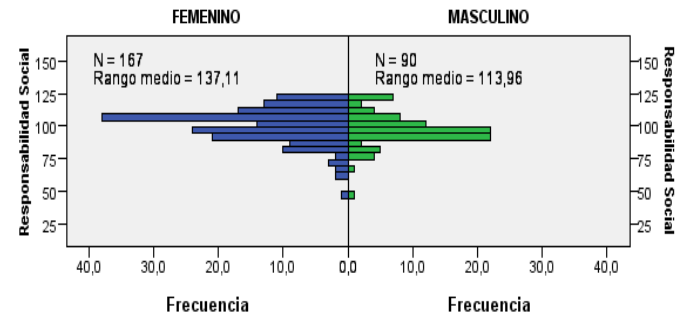
Por otra parte, cuando se realizó la comparación de puntuaciones en las habilidades emocionales, se encontró que en las sub-escalas donde existe una diferencia estadísticamente significativa son la Empatía (0,049) y la Responsabilidad Social (0,017).

Figura 7: Comparación de Empatía por Sexo



N total	257
U de Mann-Whitney	8.628,500
W de Wilcoxon	22.656,500
Estadístico de contraste	8.628,500
Error estándar	566,867
Estadístico de contraste estandarizado	1,964
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,049

Figura 8: Comparación de falta de Responsabilidad Social por Sexo



N total	257
U de Mann-Whitney	8.869,000
W de Wilcoxon	22.897,000
Estadístico de contraste	8.869,000
Error estándar	566,734
Estadístico de contraste estandarizado	2,389
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,017

En la Figura 7 se muestra como, en la sub-escala de Empatía, las mujeres tuvieron un rango medio de 135,67 y los hombres de 116,63. Esto indica una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos a pesar de que la puntuación obtenida por ambos grupos los ubique en una capacidad empática promedio, según el baremo del test. En este sentido, se podría decir

que las mujeres participantes muestran una habilidad ligeramente más elevada que los hombres a la hora de entender y comprender el sentir de otras personas.

Por otra parte, en la sub-escala de Responsabilidad Social las mujeres tuvieron un rango medio de 137,11 y los hombres de 113,96 (ver Figura 8). Al igual que en la sub-escala de Empatía, la puntuación de ambos sexos en esta sub-escala los ubica en una capacidad emocional promedio, donde las mujeres muestran una habilidad ligeramente más elevada que los hombres al momento de mostrarse a sí mismas como personas que cooperan, contribuyen y son miembros constructivos de los grupos sociales a los que pertenecen.

7. Discusión de Resultados

El objetivo principal de esta investigación fue establecer la relación existente entre las habilidades emocionales y el síndrome de *burnout* en los docentes de las ciudades de Barranquilla, Cartagena y Montería. Los resultados revelaron que existe una correlación moderada negativa entre estas dos variables. También se aprecia en los resultados que todas las habilidades emocionales evaluadas de los docentes, según la media, se ubican en un nivel promedio y las escalas del síndrome de *burnout* puntúan moderado y bajo. Por tanto, se infiere que, a mayor nivel de habilidades emocionales, el nivel del síndrome de burnout será más bajo, y viceversa.

Dentro de la literatura científica existen diversos estudios que corroboran y explican la relación que tienen las habilidades emocionales sobre los niveles del síndrome de *burnout*. Grande (2013) señala la capacidad de las personas de percibir, comprender y regular sus emociones y las de los demás como una cualidad que los hace más resistentes a los estresores. Sutton & Whitley (2003) destacan que la competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar y los demás procesos que lleva a cabo, incluyendo el desarrollo socio-emocional de los estudiantes a su cargo. La capacidad de las personas, y en este caso los docentes, de poder ejercer un control sobre las emociones hace posible adaptarse a situaciones estresantes y generar la resistencia necesaria para prevenir la aparición del síndrome de *burnout*. Por ejemplo, Görgens-Ekmans & Brand (2012) señala que en un estudio realizado por Gerits *et al* (2005), enfermeras con niveles razonablemente altos de inteligencia emocional reportaron un número de síntomas de síndrome de *burnout* más pequeño que a aquellas que tenían niveles bajos de inteligencia emocional. Así, Görgens-Ekmans & Brand (2012) declaran que, para ejercer una regulación sobre el síndrome de burnout, la inteligencia emocional se ha tenido en

cuenta como una estrategia para ello. Este supuesto puede ser apoyado por Extremera y Fernandez Berrocal (2004), los cuales argumentan que, en lo que concierne concretamente al profesorado, adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito el estrés laboral y demás vicisitudes con las que lidian los docentes en su labor cotidiana.

Para respaldar aún más, desde otro ángulo, la correlación negativa hallada entre las habilidades emocionales y el síndrome de *burnout*, Rivera, Sagarra y Giller (2018) destacan unos síntomas emocionales del síndrome de *burnout* en personas que brindan servicios de atención, los cuales son ansiedad, irritabilidad, distanciamiento de las personas a las que atienden, baja empatía e intolerancia hacia los demás. Es decir, la presencia del síndrome de *burnout* en las personas hace que las habilidades emocionales de estas bajen, siendo este supuesto la otra cara de la misma moneda del argumento principal. Cuando uno sube, el otro baja, y viceversa. De hecho, esta investigación mostró que la puntuación global de las habilidades emocionales del test de Bar-on tuvo la correlación más alta con la puntuación de la escala de *burnout*, indicando que el funcionamiento conjunto de estas habilidades tiene una relación con el *burnout*. Además, las sub-escalas que componen la puntuación global de habilidades emocionales, entre las correlaciones de forma individual de cada habilidad con las sub-escalas de *burnout*, fue la que más alto puntuó con la sub-escala de agotamiento emocional y falta de realización personal.

De este modo, como resultado principal entre las correlaciones realizadas, se halló que la escala de *Burnout* tuvo correlaciones moderadas con ocho de las habilidades emocionales y la puntuación global de las mismas. Las habilidades emocionales fueron: intrapersonal, autorrealización, adaptabilidad, manejo del estrés, tolerancia al estrés, estado de ánimo, felicidad y optimismo. Varios autores e investigaciones respaldan estos hallazgos. Palomera, Gil y Brackett (2006) manifiestan que poseer habilidad para regular las emociones hace que los

docentes usen más estrategias para enfrentar el estrés (buscan adaptabilidad y tolerancia al estrés), tener menos consecuencias negativas del mismo y elevar la realización personal. Ariza (2017) señala que las habilidades emocionales en los docentes los conduce a sentirse más tranquilos y conformes (es decir, con mejor estado de ánimo). González (2008) habla sobre las conductas saludables que inhiben el estrés y señala a aquellas que conducen a una vida sana y feliz, conduciendo a la persona hacia el mal humor y la agresividad. Por su parte, Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché y Otero (2012) encontraron en su investigación que los docentes con niveles de optimismo más alto reportaban menos tensión frente a estresores como falta de apoyo social por parte de los colegas, agresiones entre alumnos, falta de apoyo por parte de la dirección, la relación con los padres de alumnos conflictivos, entre otros.

Otra de las escalas con las que varias habilidades emocionales tuvieron una correlación moderada fue la falta de reconocimiento profesional. Las habilidades emocionales fueron la intrapersonal, estado de ánimo y felicidad. En su investigación en docentes de instituciones públicas en Colombia, Londoño (2017) encontró que los docentes argumentan sentirse desilusionados, insatisfechos y tristes cuando no les reconocían su labor debidamente, señalando que las políticas educativas, en este aspecto, y el reconocimiento por parte de sus directivos, cumplían un rol importante en la falta de reconocimiento. De esta manera se corrobora la relación que hay entre el estado del ánimo y la felicidad con la falta de reconocimiento profesional en los docentes.

Además de establecer la relación entre estas dos variables, en esta investigación también se pretendió establecer los niveles de los docentes en cada una de las escalas y sub-escalas que componen a las habilidades emocionales y el síndrome de *burnout* según el inventario de habilidades emocionales de Bar-on (para habilidades emocionales) y el cuestionario de *burnout*

para el profesorado revisado (para síndrome de *burnout*). Si bien en las habilidades emocionales todas parecen estar en un nivel promedio según la media de los docentes, en las escalas y sub-escalas del síndrome de *burnout* hay algunos aspectos a resaltar puesto que parte de ellas están en un nivel moderado, lo cual indica que los docentes perciben una afectación en dichas categorías que le generan malestares que pueden identificar y manifestar. Un estudio realizado con docentes de instituciones públicas y privadas en Cali por Díaz, Lopez y Varela (2010) tampoco halló niveles altos de *burnout*, pero sí indicadores de moderado en ambos tipos de instituciones.

Las escalas de síndrome de *burnout* que puntuaron un nivel moderado en esta investigación fueron: Estrés de rol, Supervisión, Condiciones organizacionales, Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional, siendo esta última la más alta de todas, pero sin entrar a la categoría “Alto” en el baremo.

En lo concerniente al Estrés de rol, las diversas investigaciones en torno a la docencia concuerdan en que, si hay algo que caracteriza esta profesión, es la exposición constante a situaciones estresantes que vuelve al estrés algo inherente al rol del docente. Avalos y Valenzuela (2016) (citados por Pozo, s.f.) enmarcan que dentro de la realidad docente este debe lidiar con escasez de tiempo, un rol multifacético, débil liderazgo por parte de su superior, exceso de trabajo adicional fuera del horario de aula y condiciones precarias de trabajo. Además, Miramón (2007), dice que los conflictos en el aula, los problemas de contacto entre casa y escuela, la ausencia de modelos educativos sólidos en las familias, tienden a ser factores dificultan sobremanera la consolidación de un buen clima escolar y de trabajo. Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett (2017) citan a Brotheridge & Grandey (2002) y a Emmer (1994) para ampliar la realidad del estrés en la docencia, exponiendo que la docencia es considerada una

de las profesiones más estresantes ya que en su quehacer cotidiano se basa en interacciones sociales donde debe, con suma frecuencia, hacer un gran esfuerzo para mantener reguladas sus emociones y la de las personas con las que interactúa (estudiantes, padres, compañeros, etc.) y, desafortunadamente, los profesores suelen experimentar más emociones negativas que positivas.

Anteriormente se mencionó el mal direccionamiento por parte del líder escolar como un factor que contribuye a la generación de un ambiente estresante para el docente. Precisamente de esto habla la escala de Supervisión; sobre el direccionamiento y orientación que recibe el docente por parte del líder(es) en la escuela (rector y/o coordinador). Con frecuencia se le atribuye a este direccionamiento un papel en la generación del síndrome de *burnout* en los docentes. Ayuso (2006) manifiesta que en ambientes laborales con presencia de *burnout*, dentro de ellos existen líderes con la tendencia a realizar retroalimentaciones negativas. Esteras, Chorot y Sandin (2014) citan a Briones, Babernos y Arenas (2010), quienes afirman que unas de las variables que hacen vulnerable al docente de padecer síndrome de *burnout* son las actitudes y conductas negativas de la dirección. Así mismo, Díaz, Lopez y Varela (2010) hallaron una relación significativa entre el agotamiento de los docentes y el estilo de dirección y apoyo por parte del supervisor. Los datos anteriores respaldan los resultados hallados en esta investigación en la que se percibió la supervisión por parte del líder escolar como un factor que, desde la percepción de los docentes, genera malestares moderados entre ellos.

Unos de los factores que son de permanente aparición entre los generadores de síndrome de *burnout* en el cuerpo docente son las condiciones organizacionales. En esta investigación se halló que las condiciones bajo las cuales los docentes están desarrollando su labor parecen no cumplir con las características necesarias (desde su punto de vista) y esto está generando un malestar para ellos y su labor. En la investigación de Esteras, Chorot y Sandín (2014) estos

hallaron que las condiciones organizacionales afectan moderadamente a los docentes investigados, corroborando de esta manera los resultados hallados en esta investigación. Extremera y Fernandez-Berrocal (2004) destaca, entre los tres factores que contribuyen al estrés de los docentes, el contexto organizacional como la escasez de recursos. Dorantes, Hernández y Tobón (2018) coinciden en que las deficientes condiciones ambientales y el escaso material con el que se ejerce la docencia son una de las variables que giran en torno al *burnout* en los profesionales de la educación. Por tanto, Hernández (2018) concluye que las condiciones actuales de trabajo en el campo educativo hacen de esta profesión (docencia) una labor de riesgo. Cárdenas, Méndez y González (2014) hallaron que a medida que se percibe más desorganización institucional, el desempeño de los docentes empeora. Todo esto explicaría el malestar moderado que manifiestan los docentes participantes en esta investigación ya que, al parecer, dicha profesión constantemente se ve expuesta a condiciones no aptas para un ejercicio digno para el docente y la comunidad educativa. No obstante, la percepción de los docentes sobre el malestar que genera las condiciones organizacionales varía de docente a docente e investigaciones como la de Pando, Castañeda, Gregoris, Aguila, Ocampo y Navarrete (2006) lo prueban, ya que estos autores hallaron que el 35% de los docentes manifestaron una afectación media por las condiciones del lugar del trabajo y el 64% una afectación baja o nula. Pero, a pesar que el porcentaje en afectación baja o nula sea mayor, se ha de destacar que la tercera parte de los docentes participantes, que es una gran cantidad, cumplen con el patrón de afectación por las condiciones de trabajo.

Hablando de preocupaciones profesionales, Gil-Monte (2011) (citado por Salgado y Leria, 2017) en su definición anticipa que una de las características que se hallará en un docente que padece de síndrome de *burnout* o algún nivel de afectación por su labor, es el desencanto

profesional. Partiendo de esta premisa, un docente, antes de caer en este desencanto profesional, debió estar bajo un estado de preocupación respecto a su desarrollo como profesional en su lugar de trabajo. Vargas (2009) halló que, dentro de las características del personal relacionadas con el síndrome, las cuales ocupaban el 65% como factor influyente, estas incluían las preocupaciones profesionales. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) cita a Davis & Newstrom (1993) para señalar que los individuos generan más motivación cuando deben lograr metas difíciles. Probablemente el docente no perciba que su labor tenga desafíos que lo impulsen a su desarrollo como profesional y esta puede ser una de las causas del malestar moderado manifestado.

En cuanto a la falta de reconocimiento profesional, los docentes de esta investigación perciben que su labor está siendo reconocida como se espera, y este conflicto entre la expectativa y la realidad en la que la realidad golpea con la precariedad y la insuficiencia está generando un malestar moderado entre ellos. Cleves, Guerrero y Macias (2014) hallaron en su investigación que entre las condiciones generadoras de estrés en docentes estaba la falta de reconocimiento. Peña, Weinstein y Raczynski (2018) exponen que docentes que no son valorados ni reconocidos por sus superiores son proclives a desarrollar una pérdida de confianza en los directivos y en su investigación encontraron que en la falta de confianza en sus directivos, el segundo motivo con más frecuencia por el que se producía era por la falta de reconocimiento, exponiendo de esta manera que la falta de reconocimiento en su labor es una variable incidente en la producción de malestar en el docente. Bolivar (2018) expone con contundencia que uno de los déficits en el ejercicio de la docencia en España es que no hay incentivo o reconocimiento alguno al trabajo que se realiza con eficiencia. Del mismo modo en Venezuela, según Fermín, M. (2019), se enmarca esta problemática en la que no solo se muestra la falta de reconocimiento como una

realidad, sino también como un factor que va en crecimiento en el que en 1996 el 30,6% de los maestros manifestó no sentirse reconocido por su labor y en el 2018 la cifra fue del 72%.

Para reforzar aún más la premisa de la falta de reconocimiento del docente como una realidad en el campo de la educación que afecta al profesorado, desde un par de décadas atrás se viene presentando dicha problemáticas e investigaciones como las de Moreno-Jiménez, González y Garrosa (1999) lo confirman, en la cual encontraron que la media de los docentes participantes en su investigación se ubicó en un nivel alto de malestar en cuanto a su falta de reconocimiento profesional, corroborando de esta manera con más contundencia el malestar que desarrollan los docentes al percibir que no es valorada su labor.

Esta investigación también realizó comparaciones de medias entre ciudades, años de experiencia, sexo y nivel de enseñanza para las variables de habilidades emocionales y síndrome de burnout, encontrándose que, en lo que respecta a condiciones organizacionales, Cartagena y Montería tenían diferencias entre ellos siendo el nivel de afectación de los docentes de Cartagena más altos que los de Montería. Ante esto, Florez (2017) y Rodríguez (2018) exponen deterioros en las infraestructuras de los colegios y falta de recursos educativos en más del 50% de las instituciones públicas y déficits en la inversión de la calidad educativa de las mismas en la ciudad de Cartagena. Esta podría ser una razón relacionada con que los docentes de esta manifiesten el mayor nivel de afectación en condiciones organizacionales de las tres ciudades.

Entre los grupos en los que se dividen los años de experiencia, nuevamente las condiciones organizacionales pautan una diferencia en la afectación entre los grupos. En este caso, el grupo de 1 a 5 años de experiencia manifestó un nivel de afectación más alto que el grupo de más de 10 años. Estos mismos también tuvieron la misma diferencia en la escala de autorrealización de las habilidades emocionales, teniendo los docentes de más de 10 años de

experiencia un puntaje ligeramente superior. Ante este hallazgo, Rivera, Sagarra y Giler (2018) argumentan que la edad y los años de experiencia tienen un papel moderador en el desgaste profesional, haciendo énfasis en que en los primeros años de inicio laboral existe una tensión producto de un choque entre la realidad y las altas expectativas o la idealización produciendo problemas para acomodarse en lo que hace, a diferencia de personas que llevan más de cinco años de experiencia que tienen más seguridad en las tareas que desempeñan, indicando que han resuelto, con los recursos que le provee la realidad, el cómo van a realizarla. Este argumento pauta una diferencia entre estos dos grupos de años de experiencia en cómo se lidia con la realidad (en términos de con qué se cuenta para el trabajo) para poder sentir seguridad y generar consigo la autoproducción de la sensación de realización personal.

En la comparación por sexos, se encontró que hay una diferencia estadísticamente significativa en la afectación por las condiciones organizacionales más en las mujeres que en los hombres. No obstante, ambos se ubican en la misma categoría de afectación moderada del según el baremo del cuestionario. En la investigación de Casales, Ortega y Dolores (2000) en una institución financiera, la variable “condiciones organizacionales” estaba comprendida en dos partes: recursos y materiales y ambiente físico. Como variables a tener en cuenta para producir el deseo de permanencia o no en su trabajo, en la primera ambos manejaban un deseo moderado de permanencia en su trabajo pero, en la segunda los hombres manifestaban un deseo alto y las mujeres uno moderado. Este deseo de permanencia o no, es influenciado por algún nivel de afectación, indicando que en la investigación de Casales, Ortega y Dolores los hombres se pudieron haber sentido más afectados que las mujeres. Resultados atípicos a los hallados en esta investigación.

8. Conclusiones

Esta investigación consistió en realizar un acercamiento a las realidades por las que atraviesa el docente del Caribe colombiano, específicamente en lo que se refiere a sus experiencias relacionadas con el estrés laboral y/o el síndrome de burnout y las habilidades emocionales con las cuales hacen frente a los diversos factores que intervienen en su quehacer, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; para lo cual, se propuso una relación inversamente proporcional entre los niveles de las habilidades emocionales, desde el cuestionario de Bar-On ICE, y las variables de estrés laboral en docentes, desde el inventario CBP-R. Una vez analizados los resultados se puede concluir que:

Existe una correlación negativa entre los niveles de habilidad emocional y burnout en docentes, en los docentes, de las ciudades de Barranquilla, Cartagena y Montería, seleccionados para establecer una muestra representativa, no probabilística. Con lo cual se rechaza la hipótesis nula, según la cual no existía correlación entre las habilidades emocionales y el nivel de burnout, en la muestra seleccionada.

Analizando cada uno de los inventarios, por separado, se puede afirmar que en el Caribe colombiano el nivel de habilidades emocionales en los docentes se encuentra en un nivel promedio; mientras que los niveles de burnout puntúan moderado y bajo. Con lo cual, se valida la hipótesis según la cual a mayor nivel de habilidades emocionales, menor nivel de burnout, en la muestra seleccionada. Lo cual, además, se ve respaldado a partir de literatura existente para ambas variables. Por ejemplo, Extremera y Rey (2015) habían resaltado la importancia de las habilidades emocionales como potencial amortiguador del estrés académico; lo cual además les hace prevenir la aparición del síndrome de burnout.

Ahora bien, aunque en general, en el instrumento de Bar-on, se encontró un nivel promedio en la capacidad emocional adecuada en la puntuación de las habilidades emocionales, se resalta que en sólo para algunas variables se alcanzó un nivel de alta capacidad emocional bien desarrollada. En Cartagena sólo las variables: interpersonal, asertividad y autoconcepto, logran ubicarse en este nivel, pero sólo para el caso de los docentes de primaria. En Montería sólo el autoconcepto alcanza este nivel, pero para el caso de secundaria. Por lo cual, podría afirmarse que la fortaleza de los docentes del Caribe Colombiano se encontraría en su habilidad para reconocer sus fortalezas y debilidades; y, en algunos casos, en la capacidad para comunicar al entorno, de manera respetuosa, sus puntos de vista y percepciones de la realidad.

Para el caso del cuestionario CBP-R para los antecedentes y los consecuentes que afectan el nivel de estrés laboral y de burnout para los docentes, del caribe colombiano, es significativo para esta investigación que no exista a nivel general ni en las ciudades seleccionadas ninguna variable puntúa nivel alto. También, es importante resaltar que sólo estrés de rol, supervisión, condiciones organizacionales, preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional, superaron el nivel bajo de puntuación para ubicarse en el nivel moderado. De donde se puede afirmar que la muestra seleccionada no presenta niveles preocupantes de estrés laboral y burnout.

Así pues, aunque se encontraron correlaciones significativas entre algunas de las variables del cuestionario de habilidades emocionales y la evaluación del estrés y burnout en el profesorado, por lo mencionado anteriormente se puede concluir que como el nivel de las habilidades emocionales están en capacidad promedio, las variables de burnout no alcanzaron ningún nivel alto.

Como en el análisis de las correlaciones negativas logró observarse que las habilidades emocionales que deberían potenciarse en los docentes para evitar que puntúan alto en los diversos niveles del CBP-R son la intrapersonal, autorrealización, adaptabilidad, manejo del estrés, tolerancia al estrés, estado de ánimo, felicidad y optimismo, en los programas de formación de futuros docentes y/o de atención a docentes con burnout en el Caribe colombiano debe presentarse especial atención al fortalecimiento de estas ocho habilidades emocionales.

A partir de estos resultados se puede afirmar que la formación en habilidades emocionales podría ofrecer al docente un mejor afrontamiento de situaciones laborales y académicas estresantes, las cuales podrían provocar la aparición del síndrome de burnout (Extremera & Rey, 2005), puesto que si los docentes mejoran su capacidad para reconocer y establecer la regulación de sus emociones, se harán más resistentes a estresores provenientes, para el caso de esta investigación, de la falta de reconocimiento profesional, el estrés de rol, la supervisión, las preocupaciones y condiciones organizacionales.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las dificultades experimentadas durante la realización de esta investigación se recomienda:

Compartir los resultados con las Secretarías de Educación de Barranquilla, Cartagena y Montería, como apoyo para el diseño de políticas públicas para el ajuste de los ambientes de aprendizaje, en los cuales el docente se constituye en líder de procesos.

Que las Instituciones Educativas, de las ciudades participantes en la muestra, con base en los resultados de esta investigación, implementen programas de acompañamiento docente, con miras a disminuir los niveles de estrés en los profesores.

Incluir en los programas de licenciatura y/o instrucción, a docentes del Caribe Colombiano, formación en habilidades emocionales, para contriunuir al desarrollo de estrategias de afrontamiento de las situaciones estresoras propias de su contexto y rol en el ejercicio pedagógico. De manera que, con esas habilidades, el docente constuya un mejor quehacer académico y oriente de manera asertiva la formación de sus estudiantes.

Para futuras investigaciones, que pretendan obtener datos que permitan postular generalizaciones con los resultados obtenidos o extrapolarlos a la población de estudio, se recomienda seleccionar una muestra más amplia y establecer las condiciones que permitan que ésta sea paramétrica y probalística, con datos normales.

Contemplar la resistencia, por parte de las directivas de las Instituciones Educativas y de los docentes, al momento de destinar espacios de las jornadas en las que se puedan realizar las encuestas a los profesores de primaria y secundaria; así como, valorar la desconfianza que experimentan los participantes al responder a cuistionamientos que implican información personal y que dan cuenta de su realidad actual en la institución en la que trabajan.

9. Referencias bibliográficas

- Agudo, J. (2016) *Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas*. (Trabajo de Maestría). Universidad Nacional del Centro de Perú, Perú.
- Amat, J. (2016) Kruskal-wallis test. Alternativa no paramétrica al ANOVA independiente. [Mensaje en un blog] Recuperado de https://rstudio-pubs-static.s3.amazonaws.com/219504_8f53aa50801b4b0a927e317844ecfec4.html
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L., Niño, K. (2015) *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica*. (Tesis de Maestría) Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Ayuso, J. (2006) Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3) 1-15
- Barlozek, N. (s.f.) Teachers' emotional intelligence: a vital component in the learning process. Recuperado de http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/14974/7-095_112-Bar%C5%82o%C5%BCek.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bar-on, R. (2006) The Bar-on Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18.
- Barrera, M. A. M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Revista Movimiento Científico*, 8 (1), p.p 98-104.
- Bedoya, E., Vega, N. y otros. (2017) Síndrome de quemado (burnout) en docentes universitarios: el caso de un centro de estudios del caribe colombiano. *Formación universitaria*, 10 (6), p.p. 51-58.

- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 8 (2), p.p. 15-42
- Belmonte, C. (2007). VII Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica EMOCIONES Y CEREBRO. *Rev.R.Acad.Cienc.Exact.Fis.Nat. (Esp)* 101 (1), p.p 59-68.
- Bericat, E. (2012) 'Emociones', Sociopedia.isa, DOI: 10.1177/205684601261
- Bilbao, M (2014). Aprendizaje con Inteligencias Múltiples. Cómo identificar las inteligencias múltiples, cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas. México: Editorial Trillas.
- Bizquerra, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), p.p. 7
- Bolivar, A. (2018) Desarrollo profesional docente: ausencia de carrera profesional. Aula Magna 2.0 [Blog] Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/4517>
- Burgos, S. Vásquez, L. (2015) Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de educación primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 11 (2), 9-24.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1).
- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M., & González Ramírez, M. T. (2014). Desempeño, estrés, Burnout y variables personales de los docentes universitarios. *Educere*, 18(60).
- Cárdenas, M., Méndez, L., González, M. (2014) Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14 (1), 15.

- Casallas, J., Rodriguez, A., Ladino, A. (2017) *Revisión teórica: el estado actual de las investigaciones sobre el síndrome de burnout en docentes de Latinoamérica de habla hispana, entre los años 2010 al 2017* (trabajo de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Soacha, Colombia.
- Casales, J. Ortega, Y. Romillo, M. (2000) Clima organizacional y fluctuación laboral en una institución financiera. *Revistas de psicología*, 7 (3) 294.
- Chiara, M. (2014) *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (trabajo de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona, España
- Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/~cholz
- Cleves, A., Guerrero, G., Macías, A. (2014) *Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución educativa técnica de Bogotá*. (Trabajo de especialización). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C., Colombia.
- Colom, R. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulemos ante el cambio de milenio. *Piscothema*, 11 (3), p.p. 453-476.
- Correa, Z., Muñoz, I., y Chaparro A. (2010). Síndrome de *burnout* en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de salud pública*, 12 (4), p.p. 589-598.
- Cruz, I., Vargas, A. (2017) *Inteligencia emocional y desempeño laboral en docentes del Gimnasio “Nueva América”*. (Trabajo de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Dane (2017), contexto de Montería. 18 de julio de 2017.

- De la Barrera, M., Donolo, D., Soledad, L., Gonzalez, M. (2012) Inteligencia emocional y ambientes escolares: Una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246005.pdf>
- Del Val, P., Aguayo, M., Chamba, M. (2015) Desarrollo de las competencias emocionales en los docentes como método para resolución de conflictos en el aula, *Revista 100-Cs*, 2 (1) 07-24.
- Diaz, D. (2015) Nivel de inteligencia emocional en docentes y funcionarios de universidades privadas. *ACADEMO Revista de investigación en ciencias sociales y humanas*. 2 (1) 1-19.
- Díaz, F., López, A., y Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), p.p. 217-227.
- Dolev, N. Leshem, S. (2016) Teacher's emotional intelligence: the impact of training. *Special Issue*, 8 (1). Recuperado de https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0012/278967/v1i8p6.pdf
- Dorantes, J., Hernández, J., Tobón, S. (2018) Estado del arte del síndrome de burnout en docentes, mediante la cartografía conceptual. *Praxis investigativa ReDIE*, 10 (19) 69.
- Esteras, J., Chorot, P., Sandin, B. (2014) Predicción de los factores de burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 19 (2) 84.
- Esteras, J., Chorot, P., Sandin, B. (2016) Prevalencia del síndrome de burnout en los docentes según la etapa educativa y la experiencia docente. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64390#vpreview>.

- Extremera, N, y Durán, A., (2001) Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), p.p 45-62.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003) Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología social*, Universidad de Málaga, 1, 260-265.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 4-5.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Fermin, M. (15 de enero del 2019) Bajos sueldos, poco reconocimiento y falta de autonomía golpearon vocación docente. *Efecto Cocuyo*. Recuperado de <http://efectococuyo.com/la-humanidad/bajos-sueldos-poco-reconocimiento-y-falta-de-autonomia-golpearon-vocacion-docente/>.
- Flórez, T. (15 de mayo del 2017) “La educación distrital está en crisis”. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.co/educacion/la-educacion-distrital-esta-en-crisis-253107-LVEU363967>
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., DeLongis, A. (1986) Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3).
Recuperado de <https://psych415.class.uic.edu/Readings/Folkman,%20Coping%20&%20%20health%20status,%20JPSP,%201986.pdf>

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6 (16), p.p 110-125.
- Funnes, S. (2017) Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educ. Pesqui*, (43) 3, 785-798.
- Gallardo, A. (2017) *Las competencias emocionales en el curriculum de las carreras de pedagogía de la universidad de playa ancha*. (Tesis de doctorado) Universidad de Girona, Chile.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Universidad de Los Andes (ULA)
- Gantiva, C. Jaimes, S., Villa, M. (2010) Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el caribe*, (26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21319039003.pdf>
- García, R. González, J. Jornet, J. (2010) *SPSS: Pruebas no paramétricas*. España: innovaMIDE. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0802A.pdf
- García-Molina (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Rev Neurol*, 50, p.p 738-46
- García, L., Rodríguez, J. (2013) *Presencia y prevalencia del síndrome de burnout en profesores de la universidad autónoma de occidente* (trabajo de pregrado). Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia.
- Gill-Monte, P., y Peiró, J. (1999) Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología*, 15 (2) p.p 261-268.

- González, N. (2008) Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *REDHECS*, 4 (3) 75
- Görgens-Ekermans, G. & Brand, T. (2012). Emotional intelligence as a moderator in the Stress – burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21 (15-16), 2275-2285.
- Grande, M. (2013) *Inteligencia emocional y “burnout” en profesores de secundaria*. (Trabajo de Maestría). España. Universidad Internacional de la Rioja.
- Gutiérrez, M., Ibañez, R., Aguilar, R. (2013) Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *EDETANIA*, (44).
- Hermida, T., Murcia, L. (2012) *Prevalencia del síndrome de burnout en docentes del colegio bilingüe de Bogotá* (trabajo de especialización). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Selección de la muestra. Hernández Sampieri R. Metodología de la investigación. New York: McGraw-Hill Interamericana, 299-341.
- Hernández, X. (2018) *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario*. (Trabajo de doctorado). Universidad complutense de Madrid. España.
- Hernández, V. (2017) Las competencias emocionales del docente y su desempeño laboral. *Alternativas en psicología*, (37). Recuperado de <http://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>

- Hultin, M. (2011) *Emotional intelligence: The three major theories in the field* (trabajo de pregrado). University of Skövde, Skövde, Suecia.
- Ilaja, B. Reyes, C. (2016) Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el caribe*, 33 (1) 31-46.
- Lazarus, R. (2000) Toward better research on stress and coping. *American Psychological Association*, 55 (6), 665-673, doi: 10.1037//0003-066X.55.6.665
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Londoño, L. (2017) *Efectos de la falta de reconocimiento legítimo en el campo laboral que influyen en la identidad de un grupo de docentes de educación básica del sector privado y público*. (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia.
- López, (2017) *El síndrome de burnout: Antecedentes y consecuentes organizacionales en el ámbito de la sanidad pública gallega* (Tesis de doctorado). Universidad de Vigo, Vigo, España.
- López, J. (2016) *Inteligencia emocional en docentes de la Universidad Militar Nueva Granada*. (Tesis de Maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- López, L. Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*. 21 (1).
- Maneiro, E. (2017) Neurociencia y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del comportamiento político. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, (16) 1, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/380/38051452008.pdf>
- Manota, M., Melendro, M. (2016) Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, (19) 55-74.

- Martínez, J., Berthel, Y., Vergara, M. (2016) Síndrome de burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia). *Salud Uninorte*, 33 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v33n2/2011-7531-sun-33-02-00118.pdf>
- Marrau, C. (2004) El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5 (2). 53-68 pp.
- Maslach, Jackson & Leiter (1997) Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Mejía, J. (2012), Reseña histórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. Artículo de revisión. Doctorado en Psicología e investigación. Università degli Studi di Palermo, Italia.
- Melero, M. P. T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), p.p 141-152.
- Miramón, M. (2007) Estrés y desmotivación docente: el síndrome del profesor quemado en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 3-4.
- Molero, C. (1998), Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 1998, p.p. 11-30.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Neiva: universidad surcolombiana*, 113
- Moreno-Jiménez, B., González, J., Garrosa, E. (1999) Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 4(3) 169.
- Moriana, J., Herruzo, J. Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2004, 3 (4), pp. 597-621.

- Muñoz, C., Correa, C. (2012) Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 3 (2), p.p 226-242.
- Naranjo, M. (2009) Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Paez, E., Zamora, C. (2015) *La influencia de las emociones del docente en el aprendizaje del estudiante de primaria*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿ Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Pando, M., Castañeda, J., Gregoris, M., Aguila, A., Ocampo, L., Navarrete, R. (2006) Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la universidad de valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3) 526.
- Pegalajar, M., López, L. (2015) Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3).
- Peña, J., Weinstein, J., Raczynski, D. (2018) Construcción y perdida en la confianza de docentes: un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17 (1) 6.
- Peñalva, A., Lopez, J., Landa, N. (2012) Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación (Madrid)*, (362), doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), p.p 503-523.
- Pozo, C. (s.f.) Estrategias para la prevención de estrés y burnout en docentes. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/12/PL7_C.P._ESTRATEGIA-PARA-LA-PREVENCION-DEL-ESTRES-Y-BURNOUT_10-12-18.pdf
- Quiceno, J., Vinaccia, S. (2007) “Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)” *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Real Academia Española (2018) Definición de estrés. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GzAga0a>.
- Rivera, A. Sagarra, P., Giler, G. (2018) Síndrome de burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*. 37 (2).
- Rodríguez, R. (15 de mayo del 2018) Piden emergencia educativa por deterioro de los colegios en Cartagena. *El Herald*o. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/bolivar/piden-emergencia-educativa-por-deterioro-de-los-colegios-en-cartagena-494914>.
- Rojas, M., Zapata, J., Grisales, H. (2008) Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (2). Recuperado de http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/65be4c63-cbc7-4e12-82d3-731eb5462f9d/2009_S%C3%ADndrome+de+burnout+y+satisfacci%C3%B3n+laboral.pdf?MOD=AJPERES

- Sainz, M., Aguirre, M., Sánchez, J., Cruz, E. (2016) La inteligencia emocional en docentes de tiempo completo en una institución de educación superior en Coatzacoalcos, Ver. *Vinculategica*, 2 (1) 681-703.
- Salgado, J., Leria, F. (2017) Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista Ces Psico*, 11(1), 71.
- Salmerón Vilchez, P. (2002) Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa Educación XX1, (5) p.p 97- 121. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Saravia, J. (2015) No es paramétrico. ¿Y ahora? ¿Cómo comparo? La U Mann-Whitney. [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://statssos.net/2015/04/26/no-es-parametrico-y-ahora-como-comparo-la-u-de-mann-whitney/>
- Secretaría de educación del distrito de Barranquilla (2017), Boletín estadístico.
- Secretaría de educación distrital Alcaldía de Cartagena de Indias (2017). Boletín informe de estadística y análisis sectorial, 30 de junio de 2017.
- Selltiz, J. (1965). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Biblioteca de educación y Ciencias Sociales.
- Teruel, M. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 141-152.
- Trujillo, M. Rivas, L. (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y sociales*.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (004), 129-160.

Universidad del Norte (2017) Información detallada del curso desarrollo socioafectivo.

Recuperado de

https://pomelo.uninorte.edu.co/pls/prod/bwckctlg.p_disp_course_detail?cat_term_in=201710&subj_code_in=EDU&crse_numb_in=4543

Vargas, M. (2009) *Causas del Síndrome Burnout en el desempeño laboral del Profesor de Enseñanza Media que realiza su trabajo en el sector oficial en jornada nocturna en el Centro Histórico de la ciudad de Guatemala*. (Trabajo de pregrado). Universidad de San Carlos, Guatemala.

Velázquez, R., García, C, Díaz, J., Olvera, J, Ávila, S. (2014). ESTRÉS Y BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4 (2).

Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16 (30), p.p. 407-423

Villardefrancos, E., Santiago, M., Castro, C., Ache, S., Otero, J. (2012) Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *Revista europea de investigación en salud, psicología y educación*, 2 (3) 98

Zavala, J. (2008) Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17 (32).

Zubiria, J.(2006). Los modelos pedagógicos.: Hacia una pedagogía dialogante. Editorial magisterio, Bogotá.

9. Anexos

9.1. Inventario Emocional de Bar-On

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Hay cinco respuestas por cada frase.

- 1. Nunca es mi caso.**
- 2. Pocas veces es mi caso.**
- 3. A veces es mi caso.**
- 4. Muchas veces es mi caso.**
- 5. Siempre es mi caso.**

INSTRUCCIONES

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número(del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres. NO como te gustaría ser, NO como te gustaría que otros te viera. NO hay límite, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es difícil para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé como enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.

11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problema para controlarme cuando me enoja.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información posible que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otro, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender como me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.

56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás.
91. No estoy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.

97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo(a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto mis vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aún cuando surgen problemas.
107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.
128. No mantengo relación son mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

9.2. Inventario de Burn-Out CBP-R

Por favor, rellene los datos siguientes. En las preguntas donde aparecen varias opciones, rodee con un círculo la respuesta deseada.

- Edad años
- Sexo: 1. Hombre 2. Mujer
- Relaciones personales
 - 1. con pareja habitual
 - 2. sin pareja habitual
 - 3. sin pareja
- Número de hijos (si no tiene, ponga 0)
- Años de experiencia en la enseñanza años.
- Centro Educativo actual
- Condición del Centro 1. Privado 2. Público
- Nivel de enseñanza que imparte (Educación Primaria, Educación Secundaria, Ciclos Formativos, etc.)
- Materia/s que imparte
.....
- Situación laboral actual (funcionario, interino, etc.)

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor. Rodee con un círculo la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1. No me afecta
2. Me afecta un poco
3. Me afecta moderadamente
4. Me afecta bastante
5. Me afecta muchísimo

1. Falta de seguridad o continuidad en el empleo 1 2 3 4 5
2. Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo 1 2 3 4 5
3. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión 1 2 3 4 5
4. Salario bajo 1 2 3 4 5
5. Estar aislado de los compañeros 1 2 3 4 5
6. Conflictos con la administración 1 2 3 4 5
7. Contactos negativos con los padres 1 2 3 4 5
8. Imagen pública de los profesores 1 2 3 4 5
9. Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales 1 2 3 4 5
10. Falta de servicios de apoyo para problemas personales 1 2 3 4 5
11. Amenaza de cierres de Institutos 1 2 3 4 5

Por favor, a continuación indique la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase. Rodee la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

12. Los padres están implicados en la educación de sus hijos 1 2 3 4 5
13. A los profesores en mi instituto se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes 1 2 3 4 5
14. Los recursos materiales en mi instituto (edificios,clases,mobiliario...) son mantenidos adecuadamente 1 2 3 4 5
15. En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional 1 2 3 4 5

16. Enseñar me agota emocionalmente 1 2 3 4 5
17. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar
1 2 3 4 5
18. A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales 1 2 3 4 5
19. Me siento alienado personalmente por mis compañeros 1 2 3 4 5
20. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo 1 2
3 4 5
21. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo 1 2 3 4 5
22. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa 1 2 3 4 5
23. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo 1 2 3 4 5
24. Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está deseando escuchar 1 2 3 4
5
25. A veces tengo que saltarme reglas del instituto para llevar a cabo mis tareas 1 2 3 4
5
26. Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para
tomar decisiones y resolver problemas comunes 1 2 3 4 5
27. Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día 1 2 3 4 5
28. Siento que mis alumnos son “el enemigo” 1 2 3 4 5
29. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo
1 2 3 4 5
30. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer
las cosas y cómo yo creo que deben hacerse 1 2 3 4 5
31. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo
financiero 1 2 3 4 5
32. Mi superior toma en consideración lo que digo 1 2 3 4 5
33. Me preocupa beber demasiado alcohol 1 2 3 4 5

34. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad
1 2 3 4 5
35. Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres,
administradores y profesores 1 2 3 4 5
36. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo,
definitivamente lo haría 1 2 3 4 5
37. Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero
está disponible para aconsejarme si lo necesito 1 2 3 4 5
38. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores...
profesionales 1 2 3 4 5
39. Mi superior “da la cara” por la gente que trabajamos en el instituto 1 2 3 4
5
40. En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba 1 2 3 4 5
41. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse
normalmente de mí 1 2 3 4 5
42. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo 1 2 3 4
5
43. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones 1 2 3 4 5
44. Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos
1 2 3 4 5
45. Mi instituto reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos 1 2
3 4 5
46. Siento que realmente no les gusta a mis alumnos 1 2 3 4 5
47. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud 1 2 3 4 5
48. Se me imponen obligaciones relacionadas con el instituto sin los recursos y materiales
adecuados para cumplirlas 1 2 3 4 5
49. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho
estrés 1 2 3 4 5

50. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida 1 2 3 4 5
51. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión 1 2 3 4 5
52. Cuando tengo conflictos con padres o alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito 1 2 3 4 5
53. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo 1 2 3 4 5
54. Si un buen amigo/a me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo 1 2 3 4 5
55. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí 1 2 3 4 5
56. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi instituto. 1 2 3 4 5
57. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos 1 2 3 4 5
58. Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual 1 2 3 4 5
59. Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana 1 2 3 4 5
60. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado 1 2 3 4 5
61. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida 1 2 3 4 5
62. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla 1 2 3 4 5
63. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas 1 2 3 4 5
64. Me preocupa tomar demasiadas drogas 1 2 3 4 5
65. Mi instituto ofrece incentivos para motivar a los estudiantes 1 2 3 4 5
66. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional 1 2 3 4 5